



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
Ano 2010

**RUI GUALDINO DE  
JESUS VICENTE  
CARDOSO**

**COLABORAÇÃO ESCOLA / AUTARQUIA NA  
CONSTRUÇÃO DA *COMUNIDADE EDUCATIVA***

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica da Doutora Manuela Gonçalves, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus pais, à minha esposa e ao meu filho pelo  
incansável apoio.

**o júri**

**presidente**

Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes  
Professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Fernando Ilidio Silva Ferreira  
Professor associado da Universidade do Minho

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves  
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

À Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves pelo incentivo e encorajamento, pelas situações colocadas e que me fizeram reflectir, pela colaboração e pela disponibilidade.

Aos colegas de curso pela amizade e apoio.

Ao Agrupamento e aos Professores pela possibilidade de concretização do estudo.

Aos meus pais, à minha esposa e ao meu filho pelo apoio e incentivo.

**palavras-chave**

Escola, autarquia, comunidade educativa

**resumo**

A autarquia e a escola são duas grandes entidades da sociedade actual. Colaboração mútua entre elas, traduz-se em benefícios para todos os intervenientes da comunidade educativa. Impõe-se que se desenvolvam acções que aproximem a autarquia da escola, no sentido de uma relação efectiva rumo a uma educação/formação das nossas crianças e jovens.

É necessário, pois, que a autarquia e a escola se conheçam, reflectam em conjunto, de forma a agir coordenadamente, sempre num mesmo sentido.

O envolvimento da autarquia, a relação autarquia/escola tem vindo a ser motivo de interesse crescente a nível das políticas educativas e da sociedade em geral, no entanto, verifica-se que, apesar da legislação actual favorecer o envolvimento da autarquia, as dificuldades persistem e os obstáculos a transpor ainda são muitos.

Neste sentido, o presente trabalho propõe-se identificar e interpretar a opinião dos professores acerca da participação da autarquia em colaboração com a escola na construção de uma comunidade educativa, através da auscultação da sua opinião sobre essa mesma colaboração e relacionamento.

**keywords**

municipality, school, education community

**abstract**

The autarchy and the school are two great entities of the current society. Mutual collaboration between them, one translates for benefits for all the intervenient ones of the educative community. One imposes what develop actions that bring near the autarchy of the school, in the sense of an effective relation bound for an education / formation of our children and young persons. It is necessary therefore that the municipality and the school know each other reflect together, to act coordinately, always in the same direction. The involvement of the local authority, the authority relationship / school has a vested interest be cause for increasing the level of political education and society in general, however, it appears that despite the current legislation to favor the involvement of the local authority, difficulties persist and obstacles to cross are still many. In this sense, the present work is proposed to identify and to interpret the opinion about the participation of the autarchy in collaboration with the school in the construction of an educative community, through the auscultation of the opinion of the teachers on the vision who have on the same collaboration and relationship.

## Índice

Introdução -----	2
Capítulo I – Enquadramento teórico e contextual -----	6
1. Modelos organizacionais da escola -----	10
1.1. A Escola como uma “caixa hermética”: escola autocrática -----	10
1.1.1. Resultado da situação “escola para um lado, autarquia para o outro”: influências na liderança-----	11
1.2. A Escola como Democracia -----	14
1.3. A Escola como Comunidade Educativa -----	16
2. A relação Escola/Autarquia na legislação -----	20
2.1. Alterações na legislação: criação da Assembleia de Escola -----	20
2.1.1. Vantagens criação da Assembleia de Escola -----	24
2.2. Conselho Municipal de Educação -----	26
2.3. Conselho Geral de Escola e sua representatividade -----	31
2.4. Uma maior intervenção da autarquia na escola -----	33
Capítulo II – Metodologia da Investigação-----	37
1. Natureza do estudo -----	37
2. Uma Abordagem Quantitativa – O Questionário como instrumento de recolha de dados -----	39
3. População estudada -----	42
3.1. Caracterização do Agrupamento D. Duarte-----	42
3.2. Caracterização da amostra -----	45
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados -----	49
1. Resultados globais do inquérito por questionário -----	49
2. Análise e discussão de resultados -----	59
Capítulo IV – Conclusões -----	61
Bibliografia -----	66
Legislação -----	68
Anexos -----	69

## **Introdução**

Ao longo da nossa carreira docente, muito temos ouvido e lido sobre a importância da convergência de actuação entre vários actores em contexto escolar para que o ensino de facto “funcione”, isto é, para que exista de facto o tão desejado sucesso escolar dos alunos.

Assim, quer a nível informal, quer a nível formal e sobretudo a nível de formação, temos sido alertados para a necessidade de colaboração constante entre professores, funcionários, pais e encarregados de educação, centros de saúde, associações de acompanhamento psico-pedagógico, forças de segurança, instituições de inserção social, associações culturais e recreativas, bombeiros, etc, lembrando a Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 43º, n.º2: “O sistema educativo deve ser dotado de estruturas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.”

Porém, raro é ouvirmos sequer mencionar a palavra autarquia ou poder local em associação ao funcionamento da escola. (...) o município é considerado apenas um contribuinte líquido para as despesas públicas com a educação escolar” (Fernandes, 2000, p. 36).

O nosso interesse por este assunto desenvolveu-se gradualmente ao longo do tempo e com a observação de relações entre intervenientes da comunidade educativa.

Na verdade, foi através do nosso interesse nas reuniões do Conselho Geral de Escola assim como nas de Assembleia de Escola que tomámos consciência da necessidade de uma estreita e eficiente colaboração entre a escola e a autarquia para que a função do Conselho Geral de Escola fosse verdadeiramente eficaz.

Embora a referida colaboração se tenha manifestado essencialmente a nível de uma visível melhoria das estruturas físicas da escola e eleição do Director (“na composição do conselho geral tem de estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local” (DL 75/2008, de 22 de Abril)), a constante pressão que, em conjunto, os representantes da escola e da autarquia exerceram sobre os responsáveis da



administração regional ligados aos equipamentos escolares foi suficiente para os levar a implementar os melhoramentos necessários, “o poder autárquico desenvolve uma lógica de acção subsidiária face ao poder central, no sentido de obter do Estado central apoio, colaboração e complementaridade para concretizar a remodelação e construção de novas escolas” (Baixinho, A. 2008, p. 245).

Só a convergência de esforços entre a escola e a autarquia é que acaba por surtir o efeito desejado e beneficiar os estabelecimentos, criando assim melhores condições, não só para professores e funcionários, mas sobretudo para os alunos.

Ao efectuar o nosso estudo, pretendemos verificar até que ponto os docentes dos vários níveis do ensino básico estão abertos a uma maior participação do poder local em aspectos tão importantes para vida escolar como a gestão dos estabelecimentos de ensino, os concursos de professores e também a construção de currículos escolares.

Significa isto que é nossa preocupação entender a postura actual da classe docente perante estas questões, visto essa mesma postura ser determinante, em nosso entender, para alcançar a tão desejada Escola Comunidade Educativa.

Delgado e Martins (2002, p. 22) reforçam a ideia de escola comunidade educativa, ao afirmarem que “a Escola que a Lei de Bases do Sistema Educativo Português pressupõe é uma escola com autonomia pedagógica e administrativa. É uma “escola-comunidade educativa” e, como tal, tem a direcção em si própria. A autonomia é dada à comunidade educativa e não à comunidade docente”.

Preocupámo-nos, assim, em desenvolver um estudo teoricamente fundamentado, recorrendo a diversos autores, e empiricamente baseado na auscultação a um grupo de docentes de quatro níveis do ensino, procurando investigar a percepção dos docentes relativamente à intervenção autárquica na vida escolar.

Tivemos em linha de consideração três pressupostos na realização do nosso estudo.

Primeiro, consideramos que só é possível a concretização da Escola Comunidade Educativa com a colaboração de todos os actores do contexto educativo.

Segundo, consideramos que o poder local é, sem margem para dúvida, um dos actores fundamentais desse mesmo contexto.

Finalmente, somos de opinião que à classe docente cabe um papel essencial no sentido dessa colaboração, manifestando uma postura de diálogo e abertura ao outro, nomeadamente ao poder local.

Partindo destes pressupostos, elaborámos a questão central desta investigação:

Como perspectivam os professores do ensino básico a colaboração escola/autarquia?

Partindo desta questão central, elaborámos os seguintes objectivos específicos, tendo em conta três níveis da colaboração escola-autarquia que consideramos pertinentes para os professores:

- 1) Compreender a percepção dos professores sobre a intervenção da autarquia na Gestão Escolar;
- 2) Apreender a opinião dos professores sobre a possibilidade de os Concursos de Pessoal Docente serem da responsabilidade das autarquias;
- 3) Perceber a forma como os professores perspectivam a possibilidade de os Currículos Escolares serem organizados de acordo com componentes locais e regionais, definidas por autarquias, escolas e grupos sócio-económicos.

Este trabalho está dividido em três capítulos, fazendo-se no primeiro uma explanação teórica da problemática em estudo, abordando as representações dos conceitos organizacionais da escola e entre a escola e a autarquia. No segundo capítulo, procede-se à explicação da natureza do estudo, da metodologia utilizada na investigação e à apresentação e análise dos resultados obtidos com destaque para a abordagem quantitativa, explicação das técnicas de recolha e tratamento de dados, universo, amostra e informadores privilegiados, caracterização da unidade de análise e enquadramento geral. No terceiro capítulo, apresentam-se as conclusões do trabalho baseado na fundamentação teórica e suportados pelos resultados da investigação.

## Capítulo I – Enquadramento teórico e contextual

Por estranho que possa parecer, só recentemente na nossa história é que a ideia de uma lei de bases organizadora e orientadora do sistema educativo começou a fazer sentido, apesar de desde há muito haver um ministério tutelar da educação, escolas, professores, alunos... Com efeito, só em 1986 foi aprovada uma Lei de Bases do Sistema Educativo, embora durante a primeira república grandes avanços tenham sido conseguidos na área da educação.

Será então legítimo perguntar por que motivo tantos e tantos anos passaram, sem que a sociedade portuguesa sentisse a necessidade de uma tal lei abrangente de todo o contexto educativo.

Cremos que não basta dizer que a educação foi noutras épocas o “parente pobre” das políticas governamentais, porque, infelizmente, a postura dos sucessivos governos mais recentes face à educação, leva-nos a considerar que o mesmo se passa na actualidade, em que as políticas não colmatam problemas.

Na verdade, motivos houve para que assim fosse, pois se pensarmos em termos de uma sociedade fechada e sem perspectivas de evolução, não admira que essa situação se arrastasse.

Até ao 25 de Abril de 1974, durante o Estado Novo, a sociedade portuguesa foi dominada por governos autoritários, cuja política a nível de educação se pautava por um princípio que podemos considerar fundamental: manter uma classe dominante e deixar o restante da população, ou seja, a grande “fatia do bolo” social num patamar muito próximo da ignorância, “a obediência, a resignação e a caridade como as principais “virtudes” que o salazarismo queria inculcar. Destas, a obediência ocupava o papel central, pois era o valor que mantinha a hierarquia social. Depois desta, vinha a resignação de cada um à sua posição social” (Mónica, 1978, p. 292).

Na verdade, interessava aos que detinham o poder que a grande parte da população se mantivesse ignorante, pois saber sempre foi sinónimo de poder e, por isso, convinha aos poderosos que todos os outros se mantivessem afastados do poder através da ignorância. Esse poder era, portanto, um poder autocrático, transmitido de geração em geração aos pares, que eram os detentores do saber e do poder.

Assim, o que todo o resto da população podia ou não estudar na escola estava nas mãos desta classe dominante, que decidia o que é que, em matéria de educação, interessava “aplicar” ao povo. E assim, tudo o que dizia respeito à educação era centralizado e uniformizado, como é referido nos discursos de Oliveira Salazar: "Às almas dilaceradas pelas dúvidas e negativismo do século procuramos restituir o conforto das grandes certezas. Não discutimos Deus e a virtude; Não discutimos a Pátria e a sua História; não discutimos a autoridade e o seu prestígio; não discutimos a Família e a sua moral; não discutimos a glória do trabalho e o seu dever" (Salazar, 1936).

Numa sociedade autocrática, em que o poder está nas mãos de um pequeno número de indivíduos que tudo controlam, palavras como *participação* e *autonomia* simplesmente não têm lugar, sobretudo se pensarmos em termos de contexto escolar.

Assim, para uma sociedade em que tudo está estandardizado e hierarquizado e cujos cidadãos não estão habituados a pôr nada em causa, acatando apenas as ordens, há um tipo único de escola, um tipo único de aluno ideal, um tipo único de professor e de metodologia. Trata-se da escola tradicional, onde cada um tem o seu lugar e a sua função.

Este tipo de escola era, por isso, ideal para a formação dos cidadãos de uma sociedade autocrática, pois desde logo os habituava à obediência ao poder estabelecido. Uma sociedade rígida não necessitava de cidadãos contestatários, nem de opiniões divergentes.

Se todos tinham como função cumprir obedecendo a um só comando, se o sistema educativo era rígido e nada democrático, que necessidade havia de uma lei de bases da educação? Bastava que se cumprissem os normativos, extremamente centralizadores, e que se fizesse o mínimo a nível educativo, isto é, ler, escrever e contar, tendo em vista a submissão de todos à trilogia Deus, Pátria, Família sem opiniões e, consequentemente sem contestações, que era o mais importante, afinal.

Naturalmente, com o raiar do 25 de Abril de 1974, a situação social do país mudou substancialmente e, como não podia deixar de ser, isso veio a reflectir-se em todo o contexto escolar, levando a uma transformação da escola e dos conceitos a ela subjacentes, foi uma época de grandes modificações na sociedade portuguesa e, consequentemente na escola. Esta foi considerada como um "elemento fundamental para a formação dos cidadãos da nova sociedade, neste momento se desejava democrática." (Capelo, n.d.)

Antes de mais, é de salientar o salto que a revolução significou a nível social, pois a partir daí a ideia de democracia passou a fazer parte do dia a dia nacional, levando a uma total alteração da mentalidade, visto que, agora, o conceito de participação não era mais entendido como uma ameaça ao poder estabelecido, mas sim como um dever/direito de cada um.

Isto significava entre outras coisas, o incentivo e o respeito pela liberdade de opinião individual, o direito de formação de partidos políticos e de filiação nos mesmos, o direito de escolha de acordo com a opinião individual, mediante o exercício do direito de voto individual e secreto.

Esta situação tinha como base os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, emanados da já longínqua Revolução Francesa, segundo os quais todo o cidadão nasce igual perante a lei, e como tal deve ser respeitado nos seus direitos e liberdades, e que acabaram por ser consagrados na própria Constituição da República Portuguesa.

Evidentemente, estes princípios alargaram-se a todos os sectores da sociedade, incluindo o sector da educação, uma vez que, sendo esta um reflexo da sociedade, não podia deixar de mudar com ela. "A democratização da escola passará por medidas que beneficiem as camadas desfavorecidas da população, pela recuperação do pessoal humano que tinha sido afastado pelo anterior regime e pela intervenção de todos na política educativa" (Capelo, n.d.).

Assim, a educação passou a ser encarada sobretudo como resposta às necessidades da sociedade, pois ela mudara bastante tornando-se muito heterogénea e massificada, pelo que a educação não mais podia ser encarada como factor de permanência, mas antes como geradora de mudança.

Passou-se, então, da escola autocrática de tipo taylorista para uma escola democrática, mais próxima dos princípios de Dewey, isto é, uma escola pautada pela participação e pela autonomia. Tal como nos diz Costa, "Dewey concebe a educação como preparação para a vida em sociedade e a escola como *cadinho* onde essa preparação se processa" (1996, p. 62).

Assim, tornou-se cada vez mais evidente a necessidade de uma lei de bases que regulamentasse o sistema educativo, orientando-o para a vivência democrática que transformasse a escola numa comunidade educativa, onde o saber fazer se sobrepusesse ao simples saber, na formação do aluno enquanto indivíduo e enquanto cidadão.

É então perante esta realidade que a Assembleia da República aprova a Lei 46/86, a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 14 de Outubro.

Assim sendo, nos anos subsequentes ao 25 de Abril encontrámos ainda uma escola a caminho da democratização e na qual conceitos como *autonomia* e *participação* surgem numa forma ainda embrionária, pois só seriam abertamente defendidos na Lei de Bases em 1986.

Até aí, falava-se já de colaboração entre vários sectores da comunidade envolvente na procura de soluções que efectivamente significassem o sucesso escolar dos alunos. Porém, no sucesso escolar não estava de forma alguma implicada a ideia de colaboração entre escola e autarquia, sendo esta vista como estranha à escola e à educação dos discentes. “A participação da autarquia na Assembleia só por via indirecta e pouco perceptível poderá acrescentar alguma coisa à Escola.” (Evangelista, 2004, p.ii).

Isto significou, portanto, que nessa altura a ideia de escola estava ainda imbuída de um certo espírito centralizado, segundo o qual as escolas, todas iguais, são meras executantes das ordens do comando central, ou seja, do Ministério da tutela.

## **1. Modelos organizacionais de escola**

### **1.1. A escola como uma “caixa hermética”: a escola autocrática**

Ao longo dos tempos, os estudiosos do tema “escola” têm aproximado o tipo de organização da mesma ao das organizações empresariais.

Acima de tudo, há a considerar dois estilos de escola de cariz oposto: um baseado numa visão mais tradicionalista, e outro numa visão mais progressista de organização escolar. De acordo com os estudos de Douglas Macgregor, sintetizados por Idalberto Chiavenato (2001), podemos, por isso considerar a existência de duas teorias gerais de administração que foram aplicadas à escola: a Teoria X, de carácter tradicionalista e a Teoria Y, marcadamente progressista.

A Teoria X, baseia-se nas teorias clássicas da organização do trabalho de F. W. Taylor e H. Fayol<sup>1</sup>, acrescidas da teoria da burocracia de Weber.

Segundo a Teoria X, a ênfase da organização deve ser dada à tarefa, o poder de decisão está concentrado na administração, que é tida como uma espécie de centro de comando, e a comunicação é feita na vertical, do centro de decisão para as bases.

De acordo com a Teoria X, conforme refere Chiavenato (2001), o homem é naturalmente preguiçoso, evita o trabalho, não gosta de assumir responsabilidades e prefere ser dirigido, é egocêntrico e é incapaz de auto controle, pelo que precisa de ser dirigido e controlado pela administração.

Assim sendo, de uma aplicação à organização escolar, resulta que toda a ênfase de actuação gira à volta da tarefa e não das pessoas, pelo que o bem-estar dos elementos que a compõem, sejam eles professores, alunos ou funcionários, não são de modo algum uma prioridade e, a maior parte das vezes, nem sequer uma preocupação.

Esta é também uma escola que não admite conflitos, encarando-os como uma forma de desestabilização, cujos responsáveis convém punir exemplarmente.

É ainda uma escola estagnada, pois fechada sobre si mesma. Por isso, pensamos que uma das suas grandes desvantagens é estar fechada ao meio envolvente, quando não

---

<sup>1</sup> F. W. Taylor propôs a utilização de [métodos científicos](#) na administração de empresas.  
H.F. Fayol fundador da [Teoria Clássica da Administração](#).

mesmo de costas voltadas para ele. É uma escola que não procura, por exemplo, a colaboração com a autarquia e que não admite sugestões da parte desta.

Neste tipo de escola, autocrática, os elementos não cooperam entre si, pois cada um vive no seu mundo isolado, sem se preocupar com inovações, quanto mais com a ideia de colaboração com estranhos.

Aliás um dos aspectos mais negativos da escola autocrática é o facto de os seus elementos, nomeadamente a administração, tomar como estranho tudo o que seja novidade, bem como tudo o que seja exterior à escola, fazendo com que esta viva numa espécie de mundo isolado que transforma no seu reinado. “A autoridade não se questiona, nem se discutem as decisões. O protótipo de gestor destas escolas, identifica-se com o burocrata autoritário, cuja principal preocupação é o controlo da aplicação dos programas e ordens emanadas do Estado” (Fontes, n.d.).



### **1.1.1. Resultado da situação “escola para um lado, autarquia para o outro”: influências na liderança**

Evidentemente, a escola autocrática preconiza um determinado tipo de liderança que lhe é característico: a liderança autocrática.

Parafraseando Correia Jesuino (1996), o líder autocrático é aquele que determina toda a política do grupo, dita os métodos e fases de execução e distribui elogios com favoritismo.

Para muitos, o líder autocrático não o é, muito evidente, no início das suas funções, principalmente na actualidade, pois tenta sempre dar um ar democrático às suas actuações. Porém não passa disso mesmo, como refere Caetano (2005, p.22), “o estilo de liderança, durante anos, nesta escola, foi o autocrático, utilizando, por vezes, atitudes e procedimentos democráticos quando os interesses a isso obrigavam. Este estilo facilitou interacções que permitiram a formação de grupos de interesse, que sempre dominaram o poder.”

De facto, este líder tem sempre tendência para sondar os professores sobre quase tudo, mas estranhamente a opinião maioritária não prevalece.

Na verdade, as suas atitudes e a sua postura são sempre baseadas apenas na sua opinião, independentemente das opiniões alheias por ele entretanto solicitadas, alegando, por exemplo, que as pessoas não reflectiram bem sobre os assuntos e que aquilo que ele pretende é que é de facto bom para a escola e, conseqüentemente, a sua opinião é a única correcta. “No estilo de liderança autocrático, o líder determinava todos os procedimentos que os elementos dos grupos deviam ter” (Caetano, 2005, p.55).

Este tipo de líder costuma ser muito reticente perante sugestões de trabalho, não só por achar que é ele quem tem as ideias, mas também por achar que as ideias dos outros lhe vão, de alguma forma, tirar protagonismo. O líder determina todos os procedimentos que os elementos dos grupos devem ter. Este tipo de liderança caracteriza-se pela confiança na autoridade e pressupõe que os outros nada farão, se não lhes for ordenado. Isto porque ele é o oposto do líder “laissez-faire”, que deixa tudo à maneira dos outros e é indiferente às actividades da escola.

O líder autocrático quer que tudo passe por ele para que ele seja o centro das atenções. “O líder autocrático julga-se indispensável, mostrando que só a sua maneira de

fazer as coisas é a correcta” (Chiavenato, 2000). Mas, entenda-se que não é ele quem realiza ou incentiva as actividades..

Também a nível de reuniões se nota uma posição radical, a qual não raramente o leva a criar situações de verdadeiro mal-estar e até mesmo de conflito com um ou vários participantes.

Nas reuniões a nível de escola, o líder autocrático tenta sempre que todas as decisões sejam tomadas numa base democrática, mas isso apenas para que todos digam que ele é um democrata. O problema é que na hora da decisão final, quando todos acabam por chegar a um consenso, o líder autocrata levanta mil e um problemas e decide como muito bem lhe convinha.

Muito dirigista, em todas as reuniões tem um conjunto de ordens a dar, considerando os outros como seus subordinados e nunca como seus colaboradores, ao contrário do líder democrático.

Nenhum professor pode contar com este líder na resolução de conflitos.

Quanto a actividades, o líder autocrático gosta de aparecer, sobretudo nas de maior impacto na comunidade. Muitas vezes porém, até que elas se realizassem, ele levanta muitos entraves, sobretudo a nível de espaços ou de transportes, pois quer ser ele a tratar de tudo e a colher os louros por um limitado, quando não falso, dinamismo e empenho pessoal.

Na verdade, este tipo de líder corresponde a uma pessoa cuja actuação é algo apagada enquanto docente, principalmente se o líder da escola for do tipo democrático.

Porém, passa a ter uma postura dominadora e até agressiva, reveladoras de um carácter inseguro, quando se vê num lugar que lhe confere alguma autoridade, a qual ele interpreta como poder absoluto e eterno.

Da actuação deste líder aprendemos, portanto, que uma pessoa insegura não tem perfil de líder. Não queremos dizer com isto que um líder tenha de ser dono da verdade e não tenha momentos de dúvida. Porém, isso estimula-o a apoiar-se em colaboradores, pois só concebe a organização como um conjunto de elementos, dos quais faz parte como igual, que cooperam entre si tendo em vista o bem comum.

Ora, um líder autocrata não tem esta concepção de escola, pois na sua perspectiva a escola organiza-se em função dele que a comanda. Isto significa que este é um líder que

muitas vezes, na sua ânsia de poder, toma posições contrárias aos outros só para se evidenciar.

Além disso, por ser precipitado nas suas decisões e atitudes, acaba por transmitir insegurança, evidenciando, por isso, uma total falta de competência para ser um verdadeiro líder, apoiado pelos seus colaboradores que, no fundo, constituem todos os actores do contexto escolar.

Consequentemente, este tipo de liderança egocêntrica típica da escola autocrática, apenas contribui para o mal-estar geral, para a desmotivação e para o afastamento da comunidade envolvente, não sendo, portanto, a liderança desejável na construção de uma escola comunidade educativa.

## **1.2. A Escola como Democracia**

Nas últimas décadas, é comum falar da imagem da escola como democracia. Os indicadores desta imagem da organizacional da escola são os seguintes: desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; utilização de estratégias de decisão colegial; valorização de comportamentos informais na organização; incremento do estudo do comportamento humano e defesa da utilização de técnicos para a "correção" de desvios; visão harmoniosa e consensual da organização; desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

Em termos organizacionais e administrativos, a fundamentação teórica dessa imagem organizacional situa-se inicialmente na Teoria das Relações Humanas. Esta teoria organizacional resultou da investigação (1927 a 1940) realizada por Elton Mayo e a sua equipa numa fábrica de Hawthorne. Foi possível formular uma série de conclusões sobre a importância do factor psicológico (ou humano) no funcionamento das organizações produtivas. Estes estudos salientaram a importância da organização informal, que constitui o lado afectivo e social da mesma – a descoberta do factor humano.

Surge uma importante alteração das concepções administrativas já que, à tradicional visão racionalista e mecanicista do indivíduo, se sobrepõe um novo entendimento do trabalhador que passou a ser visto como pessoa dependente da complexidade social e dos aspectos emocionais e irracionais daí decorrentes.

A Teoria das Relações Humanas, ao valorizar as pessoas e os grupos, a visão harmoniosa e consensual das organizações, os fenómenos de cooperação e da participação, a satisfação e realização dos trabalhadores, constitui a fundamentação teórica, em termos organizacionais, da imagem democrática da escola.

Em termos de concepção pedagógica um dos autores que mais marcou o desenvolvimento de uma concepção democrática da escola foi John Dewey (pedagogo e filósofo norte-americano). Promotor do movimento Escola Nova, apresenta uma concepção de educação como experiência democrática e uma escola para a cidadania. A escola é sobretudo um lugar de aprendizagem a convivência social.

Em Portugal, António Sérgio foi um ilustre defensor desta linha de pensamento. As suas preocupações não são estritamente de índole organizacionais/administrativas mas sim, predominantemente, de natureza pedagógica, materializada na ideia dos municípios escolares. E sobre isto escreve: "a boa vida municipal, o bom cidadão, o bom munícipe que

Herculano pretendia, não valerá a consegui-lo nenhum processo de instrução, menos ainda os discursos, mas o de habituar as crianças à acção municipal, à própria vida da cidade, ao exercício dos futuros direitos de soberania e de self-government: criar-se-ia este regime concedendo forais às nossas escolas, de modo que a turba multa estudantil, em vez de um rebanho estúrdio mal pastoreado pelo mestre, reitor, director ou vigilante, formasse um verdadeiro município, sob a assistência, o conselho e a cooperação discreta dos professores” (1984, p. 36).

A visão da escola como democracia salienta uma consensualidade reinante nas escolas. Daí o ênfase político que se tem colocado na gestão democrática, participação e autonomia.

A gestão democrática das escolas iniciou-se com a revolução de Abril de 1974 e, em termos formais/legais, terminou em 1991 com a publicação do Dec. Lei n.º 172/91 de 10 de Maio (embora na realidade o modelo continuasse a ser aplicado na maioria das escolas). Em termos de gestão democrática, Licínio Lima (1992) distingue duas situações: o ensino autogestionário (de 1974 a 1976) e a normalização consagrada a partir de 1976 com o retorno do poder central e a reconstrução da centralização administrativa. Aspectos como a imagem fortemente normativa, o reforço da autoridade profissional dos docentes e a representatividade formal na constituição dos órgãos escolares e na tomada de decisões do tipo electivo colegial, estabelecendo uma ligação próxima da imagem da escola como democracia.

Em termos de contexto educativo português a abordagem tem duas temáticas: escola como comunidade educativa e gestão democrática das escolas.

A concepção de escolas como comunidade educativa vem na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), assentando em princípios como a descentralização, participação e integração comunitária.

O conceito de comunidade educativa passou a ser estruturado nas propostas de reforço da administração e gestão escolar, nomeadamente na de João Formosinho e na Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Segundo aquele autor, a escola deixa de ser considerada como serviço local de Estado (modelo burocrático centralizado) e passa a ser concebido como comunidade educativa.

### **1.3. A Escola como Comunidade Educativa**

Como afirma Formosinho (1999), o modelo descentralizado de administração pública, previsto na Constituição da República, dá um papel de relevo à sociedade civil, dentro dos princípios da participação dos interessados na gestão da administração pública, de aproximação dos serviços à população e de desburocratização.

A direcção da escola encontra-se na comunidade educativa que a constitui. A comunidade escolar já não é restrita e fechada em si mesma. É uma comunidade educativa aberta a todos os interessados no processo educativo.

Pressupõe-se que a escola é uma instituição com autonomia científica e pedagógica, curricular e organizativa, financeira e administrativa. No entanto a autonomia tem limites, tem como contrapartidas o aumento da participação e a mudança do tipo de responsabilização. Com mais responsabilização, com prestação de contas não somente ao Estado, mas em primeiro lugar à comunidade educativa. Prestação de contas de tipo democrático, procurando justificar os meios em função dos resultados atingidos e não através de uma mera verificação de legalidade.

Este modelo de administração pressupõe um professor profissional orientado para o dever com o aluno.

A lógica da escola serviço local do Estado restringe a escola à comunidade escolar (professores, alunos e funcionários), tem uma fronteira legal (sujeição aos comandos da administração central e ao poder disciplinar do Estado) e física (o estabelecimento de ensino). Por seu lado, a escola comunidade educativa substitui estas fronteiras por uma fronteira social, mais ampla e fluida, que abrange todos os interessados, de modo indirecto, na educação escolar, abrange não só os membros, mas também os utilizadores e o público.

No paradigma da escola comunidade educativa, dentro de um modelo descentralizado de administração pública, a escola está em parte sob a administração do Estado e em parte sob a administração da comunidade educativa. Para o efeito Formosinho, Fernandes e Lima (1988), fazem uma distinção entre direcção e gestão e propõem um Conselho de direcção com participação de toda a comunidade educativa, deixando a escola de ser dirigida exclusivamente pelo Estado. Formosinho (1999) fundamenta a legitimidade da participação dos diferentes actores.

A escola, num modelo de administração pública descentralizada, encontra-se inserida numa comunidade local que é também uma comunidade territorial juridicamente relevante – uma autarquia local. Essa comunidade local é considerada público da escola e, assim, também ela tem um estatuto de cliente.

A concepção de escola comunidade educativa pode ser perspectivada segundo as dimensões jurídico-administrativas e sócio-organizacional. Sarmento e Formosinho (1999) caracterizam a escola comunidade educativa na sua dimensão jurídico-administrativa com os seguintes traços:

- é uma entidade singular que realiza o Projecto Educativo conforme ele é definido pelo Estado democrático e no respeito pela comunidade onde se insere;
- é dotada de autonomia, dependente parcialmente da Administração do Estado, e dirigida predominantemente pela sociedade civil, organizada enquanto comunidade;
- a sua direcção é realizada na base do princípio da participação na tomada de decisão de todos os elementos interessados no processo educativo;
- as fronteiras sociais da escola tradicional são alargadas, na medida em que exprime o encontro da comunidade e da escola na instância determinante, ou seja, o poder de decisão;
- o poder de decisão da comunidade educativa exprime-se na possibilidade de formular um Projecto Educativo;
- a realização do Projecto Educativo da escola supõe formas democráticas e participativas de liderança e gestão e exige descentralização no interior da organização;
- a autonomia da escola supõe uma administração descentralizada do Estado sobre a educação, exige a substituição do controlo normativo à priori, próprio de uma administração estatal centralista, por um controlo da legalidade dos actos de gestão à posteriori e por um controlo social da comunidade educativa sobre o curso da acção escolar; a escola comunidade educativa só se concretiza na medida em que assim os alunos como sujeitos da sua própria aprendizagem.

Esta concepção jurídico-administrativa da escola comunidade educativa inspirou diplomas na área da direcção e gestão de escolas como são os casos do Dec. Lei 115-A/98 e o Dec. Lei 75/08, mas não é uma resultante directa desses diplomas, visto que a escola não é uma construção jurídica, mas uma construção social; porque a tradução legislativa é atravessada por ambiguidades e por contradições que podem ferir o próprio modelo,

porque a escola comunidade educativa, na medida em que é comunidade e educativa, ou é produto desejado de uma acção colectiva, ou, simplesmente não é; e finalmente, porque a tradução jurídica de uma concepção de escola é necessariamente infiel.

Na sua dimensão sócio-organizacional a proposta da escola comunidade educativa emerge como resposta, enquanto projecto, à crise do modelo escolar de educação e à concepção liberal de escola: escola predominantemente institucional académica, métodos de ensino e avaliação tradicionais dependente de uma administração estatal fortemente centralizada.

A especificidade do paradigma de escola comunidade educativa consiste na deposição do poder decisório, em boa medida, na comunidade dos membros e utentes da escola. A reorganização da escola passa pelo alargamento das fronteiras tradicionais da escola e com a incorporação de novos actores, incentivo dos processos participativos de tomada de decisão, integração comunitária, combinação de autonomia da escola com mecanismos sociais de controlo e prestação de contas.

O conceito de “comunidade educativa” não se confunde como manifestação do consenso social. A concepção de escola comunidade educativa supõe: a singularidade da escola e a realização de projectos autónomos e diferenciados, a diferenciação, a divergência e até o conflito. A organização escolar é por consequência, um palco de actualização e de criação de “possibilidades de vida”, e portanto, da luta entre elas. A escola é também um espaço de experimentação e de diálogo das diferenças. Neste sentido, essencialmente simbólico, onde se experimentam as fronteiras e o alargamento de um entre-nós.

A escola na sua dimensão sócio-organizacional “é uma realidade socialmente construída, a partir dos seus membros, definindo um contexto em contínua reconstituição, um espaço de confronto e de negociação (explícita ou latente) de conflito e de cooperação (formal ou informal), construtivos de finalidades formais, de políticas internas e de relação com o exterior, de procedimentos padronizados, de afinidades, cumplicidades e antagonismos, em suma de uma cultura organizacional específica” (Afonso: 1999:46).

De acordo com Afonso (1993), a escola assim concebida como instituição da comunidade, está muito mais exposta ao escrutínio público e à influência das famílias, pois muitas das decisões importantes sobre o seu funcionamento são tomadas a nível local. Nestas há controlo social mais apertado sobre profissionais, mais eficaz que o controlo



burocrático do governo. Por este motivo, os profissionais de ensino e os seus sindicatos tendem a olhar com desconfiança as reformas estruturais que intensificam a descentralização, a diversificação e a participação comunitária na administração do ensino.

## 2. A relação Escola/Autarquia na legislação

### 2.1. Alterações na legislação: criação da Assembleia de Escola

Como já referimos, foi após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que de facto se começou a pensar numa Escola Comunidade Educativa, na qual tomassem parte como actores de todo o contexto educativo não só a população escolar propriamente dita, mas também o meio no qual cada escola está inserida.

Esta perspectiva vinha, assim, ao encontro das necessidades de uma sociedade democrática, na qual a escola, mais que nunca, tem um papel preponderante enquanto formadora de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, e participantes activos e responsáveis na construção do seu futuro e, consequentemente, do futuro da própria Nação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) vem, portanto, ao encontro de uma necessidade urgente da escola democrática, que se quer (in)formadora e já não enformadora como acontecia antes da revolução de 1974.

Após a publicação desta lei, houve necessidade de se proceder à sua regulamentação, pelo que se lhe seguiram alguns decretos-lei, tais como, o Decreto Lei nº 147/97 que regulamenta o regime jurídico de desenvolvimento da educação pré-escolar e o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com alterações na Lei n.º 24/99, de 22 de Abril que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensino básico e ensino secundário, bem como dos respectivos agrupamentos, cuja finalidade foi exactamente a de colmatar essa mesma necessidade, tendo sempre em vista a democratização da sociedade, conforme se pode ler no preâmbulo da Lei de Bases:

**TABELA I – A Democracia no preâmbulo da Lei nº 46/86**

<b><i>Democratização</i></b>	“...favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade
<b><i>Igualdade</i></b>	“Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura.” “...garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.”

<b><i>Autonomia</i></b>	“...contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis autónomos e solidários...”
<b><i>Participação</i></b>	“...desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social...e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

Pretendeu-se evidenciar, através deste e de outros normativos, uma tendência para a descentralização, para a participação e integração comunitária. De acordo com Costa (1996), esta tendência é visível nos discursos políticos, nos estudos de investigação educacional e nos diplomas legais.

Assim, partiu-se do princípio de que numa sociedade democrática e, por conseguinte, numa escola igualmente democrática, são fundamentais atitudes de participação, socialização e autonomia,

A escola é agora vista como um modelo de projecção da sociedade ideal e, como tal, está ao serviço da sociedade e da mudança social. É considerada uma comunidade de vida em miniatura que prepara o indivíduo para a vida social.

A escola democrática segue os princípios e as práticas da sociedade democrática e, portanto, as suas metodologias são activas e participantes. O processo educativo está centrado na pessoa humana valorizando-se a participação, a autonomia, a abertura e a singularidade.

Assim, poder-se-á afirmar que uma forma de educação democrática e valorizadora dos processos de decisão pressupõe um projecto de acção conjuntamente assumido pelos agentes envolvidos, no qual cada indivíduo tem o seu papel, a sua responsabilidade e a sua quota-parte nas decisões em que intervém.

O conceito de agente educativo é agora abrangente e implica uma visão sistémica da escola, pois ela já não está sozinha na tomada de decisões, porque faz parte de um todo cuja função é a de promover o sucesso dos alunos, não só a nível escolar, mas numa visão de futuro, a um nível, muito mais alargado, isto é, a nível educativo.

Um dos agentes desse todo é, indubitavelmente, a autarquia, e desde logo a legislação posterior à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo aponta nessa

direcção, tomando a participação da autarquia como fundamental na construção da escola comunidade educativa.

É este o princípio que encontramos no decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, em cujo preâmbulo podemos ler: “A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.”

Este diploma legal ao ter por base a ideia de democratização, pretende facilitar uma verdadeira autonomia da escola, permitindo que toda a sociedade envolvente possa participar activamente, de forma a garantir a autêntica igualdade de oportunidades e o sucesso educativo.

Significa isto que a escola não está mais sozinha na senda do tão almejado sucesso, como este diploma refere: “O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir o poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.”

O poder decisório deixa de estar assim exclusivamente nas mãos do poder central, indo de encontro ao conceito de Escola como Democracia, para cuja vivência são sempre fundamentais noções como participação, consenso, colegialidade, adequação, motivação, socialização, autonomia, como é referido neste diploma, “A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.”

O preâmbulo do decreto-lei nº115-A/98 associa à noção de autonomia um outro conceito, como não podia deixar de ser, visto estarem ambos interligados; trata-se do conceito de responsabilidade: “ A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por toda a comunidade educativa.”

Baseado em todos estes conceitos associados à ideia de escola democrática, o presente diploma cria então um órgão decisório de topo, ou seja, um órgão máximo na hierarquia da organização escolar, a Assembleia de Escola.

A grande novidade na constituição deste órgão é nele terem assento vários elementos constituintes do meio envolvente e agora já considerados actores do contexto escolar, entre os quais a autarquia.

Na verdade, além de representantes de professores, funcionários administrativos, auxiliares de acção educativa, pais e encarregados de educação, e representantes de interesses económicos locais, entre outros, fazem também parte da Assembleia de Escola um representante da Junta de Freguesia em que o estabelecimento de ensino se insere, bem como um representante da respectiva Câmara Municipal, habitualmente o vereador do pelouro da educação.

Passámos, portanto, da quase total inexistência de contacto entre escola e poder local para a abertura à sua participação activa num órgão de importância fundamental na vida escolar como é a Assembleia de Escola.

**TABELA II – A Autonomia no Decreto-lei nº115-A/98**

<b><i>Preâmbulo</i></b>	A Autonomia visa a <u>democratização</u> , <u>igualdade de oportunidades</u> e <u>qualidade</u> em educação.
<b><i>Capítulo I</i></b>	Definição do regime de autonomia, administração e gestão das escolas e criação dos <u>Agrupamentos de Escolas</u> .
<b><i>Capítulo II</i></b>	Criação da <u>Assembleia de Escola</u> como “órgão de participação e representação da comunidade educativa” e definição das suas competências.

As competências da Assembleia de Escola mantiveram-se até à publicação do decreto-lei nº 75/08, desde a implementação do decreto-lei nº 115-A/98, embora se tenha procedido a ligeiras alterações pontuais através do decreto-lei nº 24/99, de 22 de Abril.

### **2.1.1. Vantagens criação da Assembleia de Escola**

O decreto-lei 115-A/98 dedica à Assembleia de Escola o seu capítulo II, considerando-a desde logo como “o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola” (art.º 8º,1). Significa isto, portanto, que a Assembleia é um órgão essencial da vida da escola, de tal maneira que lhe é dado o primeiro destaque neste decreto-lei como órgão de administração e gestão.

Salientamos de imediato o facto do presente diploma ter em conta que a Assembleia “é o órgão de participação e representação da comunidade educativa”, pelo que não é um órgão exclusivo da escola.

A sua composição inclui um universo mais alargado e é indicativa de uma orientação no sentido da construção da escola comunidade educativa, visto incluir os actores fundamentais dessa mesma comunidade, incluindo, claro está, a autarquia.

Este órgão criado pelo presente diploma vem, assim, de encontro à necessidade democrática da colaboração de todos actores do contexto educativo na procura de caminhos eficazes para o verdadeiro sucesso educativo de crianças e jovens, não sendo, por conseguinte, essa tarefa da exclusiva responsabilidade da classe docente.

Por isso, consideramos pertinente o estipulado no artigo 9º, ponto 2: “O número total de representantes do corpo docente não poderá ser superior a 50% da totalidade dos membros da assembleia, devendo, nas escolas em que funcione a educação pré-escolar ou o 1º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, integrar representantes dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo.”

Podemos, portanto, constatar que, na composição da Assembleia de Escola está salvaguardada a participação de docentes de todos os níveis de ensino em funcionamento na escola, mas, muito importante, a participação dos docentes é equitativa face aos restantes actores e não maioritária.

Esta é, a nosso ver, a primeira vantagem que surgiu com a implementação do presente diploma, pois se a participação é igualitária, então todos devem colaborar em igual medida na procura de caminhos de sucesso.

Além disso, também a responsabilidade deve ter igual peso para todos os actores do contexto educativo, seja nas decisões bem sucedidas, seja nos eventuais fracassos que possam acontecer ao longo do percurso escolhido.

Interessa, pois, acima de tudo, reconhecer e assumir sucessos e fracassos como sendo de todos e como fazendo parte do caminho a percorrer pela comunidade. Um fracasso, aliás, deve ser encarado sem ressentimentos nem complexos, uma vez que o erro é uma forma de crescimento.

Ao ser escolhida, uma determinada via não está necessariamente isenta de obstáculos ao longo do seu percurso. Há que saber contornar esses obstáculos ou até mesmo voltar atrás e seguir por um outro caminho, na certeza de que alguma coisa a comunidade aprendeu ao longo da caminhada conjunta, a qual já constitui, por si só, uma manifestação de vontade sua em constituir-se como comunidade educativa.

## **2.2. Conselho Municipal de Educação**

Mais recentemente, foi criado um órgão de âmbito alargado no domínio da educação, o qual inclui, na sua constituição, diversos parceiros sociais que, de uma maneira ou de outra, estão ligados a questões educativas.

Trata-se do Conselho Municipal de Educação, e desde logo na sua designação podemos evidenciar o facto de a educação ser um assunto que ultrapassa o mero âmbito escolar, sendo assim motivo de interesse e participação de toda a comunidade local na procura de consensos e no apontar de rumos numa área tão sensível e primordial como esta.

Foi através da publicação da Lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro que o Conselho Municipal de Educação passou a ser uma realidade com vista contribuir ao máximo por um verdadeiro sucesso educativo de crianças e jovens, através do envolvimento das diversas instituições da sociedade local.

Antes de mais, convém salientar que, desde logo, o preâmbulo deste diploma legal aponta como grande objectivo, ao defender a ligação entre escolas e autarquias, a “obtenção de melhores níveis de satisfação das necessidades reais dos cidadãos, em termos mais eficientes e eficazes e mais conformes com o sentido de autonomia responsável constituinte dos regimes democráticos.”

Podemos, assim, verificar, por um lado, a preocupação do legislador em enfatizar a ideia de democracia como ideal de sociedade eficiente e eficaz na procura de caminhos que verdadeiramente satisfaçam os cidadãos.

Por outro lado, este diploma realça igualmente um dos aspectos mais caros a toda a sociedade democrática, isto é, o princípio da autonomia, a qual constitui um contributo para a “concretização da descentralização administrativa”.

Esta ideia de descentralização é, portanto, um dos princípios base desta lei, como podemos ler no seu preâmbulo: “Neste modelo assume particular relevância a concretização da transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais,... tendo o presente diploma por objecto a transferência de competências na área da educação e do ensino não superior.”

Na elaboração deste diploma esteve patente a preocupação em adoptar medidas concretizáveis quanto ao assunto em causa, vista a manifesta ineficácia de diplomas



anteriores, os quais não mais conseguiram do que “uma intervenção meramente formal, que, em termos reais, nada acrescentou a estatuições anteriores...”

Ao visar “suprir essa lacuna”, esta lei tem em consideração dois vectores importantes na descentralização de competências.

Por um lado, concretiza a transferência efectiva de competências para os conselhos municipais de educação, “um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho,...”.

Por outro lado, assume também a transferência de competências quanto à elaboração da carta educativa, “um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino.”

Além destes dois pontos fundamentais, este diploma “regulamenta competências na área da realização de investimentos por parte dos municípios”, em vários aspectos relativos ao espaço físico das escolas, bem como “à gestão de pessoal não docente dos estabelecimentos de educação e ensino.”

Um outro aspecto que, do nosso ponto de vista, é de salientar no preâmbulo deste diploma, é o facto de nele se reconhecer que “o processo de descentralização é um processo evolutivo e, tendencialmente, passível de aperfeiçoamento permanente...”, pelo que é aqui assumido no seu carácter de mobilidade e de imperfeição, como é próprio da sociedade democrática e, no fundo, da própria natureza humana.

Este preâmbulo aponta para um diploma de carácter marcadamente democrático e humanista.

Se na sociedade democrática é importante o bem comum, mas igualmente a satisfação dos cidadãos que de alguma forma contribuem para esse mesmo bem comum, então todos detêm um certo grau de autonomia, mas uma autonomia responsável porque respeitadora do outro e respeitadora da comunidade.

Quer isto dizer que se todos são autónomos, são igualmente responsáveis, ou seja, não há autonomia sem responsabilidade.

Esta noção de responsabilidade está também presente no preâmbulo da lei nº 7/2003, onde podemos ler que os seus termos: “...constituem uma nova visão estrutural do sistema educativo português e um passo da maior importância, no sentido da aproximação entre os cidadãos e o sistema educativo, e de co-responsabilização entre ambos quanto aos resultados deste.”

Assim, a lei nº 7/2003 constitui, a nosso ver, uma lei inovadora que, logo no seu preâmbulo aponta para a visão democrática da convivência social, ao fomentar uma efectiva aproximação entre escola e autarquia, dando, assim, um passo importante no caminho da construção da escola comunidade educativa já preconizada pela Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, ou seja, quase vinte anos antes.

**TABELA III – Aspectos fundamentais da Lei nº 7/2003**

<b>Capítulo I – <u>Âmbito</u></b>	Descentralização administrativa: “satisfação das necessidades reais dos cidadãos em termos mais eficientes e eficazes e mais conformes com o sentido de autonomia...”
<b>Capítulo II – <u>Conselho Municipal de Educação</u></b>	Instância de coordenação e consulta: “coordenação da política educativa, articulando a intervenção...dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados...” promovendo “maiores padrões de eficiência e eficácia ...”
<b>Capítulo III – <u>Carta Educativa</u></b>	“...a nível municipal, instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no conselho...”

Um dos pontos importantes deste diploma é, como podemos ver no quadro acima, a constituição da Carta Educativa, a que se refere o capítulo III, e que é desde logo conceptualizada como sendo, “a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, ...” (art.º 10º).

Importantíssimo é, do nosso ponto de vista, todo o artigo 11º, pois nele é manifesta a preocupação por alguns aspectos fundamentais para a educação e formação.

Assim, é evidente a preocupação de que a carta educativa assegure “a adequação da rede de estabelecimentos de ensino básico e secundário, por forma que, em cada momento, as ofertas educativas disponíveis respondam à procura efectiva...” (art.º 11,1).

Significa isto, portanto, que a carta educativa deve estar ligada à realidade do meio envolvente, ou seja, não pode estar desfasada da realidade oferta/procura a nível educativo, oferta e procura essas que não são estanques, pelo que a carta educativa deve ter em conta “cada momento” em que acontecem, isto é, o contexto local e regional que as motiva.

Além disso, a carta educativa deve ser “o reflexo, a nível municipal do processo de ordenamento...da rede de ofertas da educação e formação, com vista a assegurar a racionalização e complementaridade dessas ofertas...num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação,...e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projectos educativos das escolas.” (artº11, 2).

Este ponto é muito significativo, acima de tudo por nele se evidenciar uma preocupação pela colaboração entre todos os actores do contexto educativo, pela visão da escola como comunidade educativa, em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo e, acima de tudo pelo papel relevante que aqui adquire o projecto educativo de escola, no sentido de um projecto que extravasa a própria escola em si, sendo já um projecto que envolve toda a comunidade.

Igualmente de salientar é, a nosso ver, o estipulado no ponto 3, onde podemos ler que “A carta educativa deve promover o desenvolvimento do processo de agrupamento de escolas, com vista à criação nestas das condições mais favoráveis ao desenvolvimento de centros da excelência e de competência educativas...”.

Do nosso ponto de vista, é verdadeiramente salutar para o sistema educativo português que um diploma desta importância conceba as escolas como “centros de excelência”, pois isso significa que a escola deixou definitivamente de se limitar a um mero papel instrutivo, bem como deixou de ser vista como uma “caixa hermética”.

De facto, os termos em que o presente diploma foi elaborado evidenciam a necessidade de encarar a escola como um local onde se pode e deve trabalhar para o bem da comunidade e em conjunto com essa mesma comunidade da qual faz parte e da qual espera todo o apoio para ser verdadeiramente eficiente e eficaz na prossecução dos seus objectivos, sendo, assim, um verdadeiro centro de excelência.

Quanto aos dois últimos pontos deste artigo, salientamos o facto de o ponto 4 perspectivar a carta educativa como um instrumento que “deve incluir uma análise prospectiva, fixando objectivos de ordenamento progressivo, a médio e longo prazos.”, isto é, deve ser um instrumento que enquadre uma “visão de futuro” da educação.

Pela análise que fizemos ao presente diploma, mais uma vez fica patente a preocupação em criar uma lei que aproxime os vários actores do contexto escolar, neste

caso particular a escola e a autarquia, de modo a evidenciar necessidade da caminhada conjunta na senda da democracia participada e da excelência partilhada.

### **2.3. Conselho geral e a sua representatividade**

Uma das premissas do novo regime de autonomia consiste no reforço da participação das famílias e das comunidades “na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino” (decreto – lei 75 / 2008), assim é fundamental impulsionar a abertura das escolas a todos os actores da Comunidade Educativa. Para concretizar este objectivo criou-se o órgão de direcção estratégica em que estão representados os docentes, os não docentes, os pais, os alunos (no ensino secundário e no caso de adultos), as autarquias e a comunidade local.

De igual forma, o parecer nº 3 / 2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE) aponta como aspectos positivos os esforços políticos na óptica do reforço da autonomia, participação das famílias e da comunidade local. Mas também chama a atenção para o facto de que “dada a sua ampla representatividade socioeducativa e o novo equilíbrio de forças que é agora introduzido entre os diferentes interesses em presença, será da maior utilidade e pertinência que se invista, no futuro, na qualidade do desempenho dos Conselhos Gerais” (ponto 26, do Parecer nº 3 / 2008). A Administração Educacional tem o dever de proporcionar qualidade nesta construção, mas também é tarefa imprescindível dos docentes, não docentes, pais, alunos, autarquias municipais e instituições da comunidade local, já que só com um investimento da Comunidade Local resultará a melhoria da qualidade do processo de autonomia das escolas.

Barroso (2008) considera que o reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica das escolas não está directamente ligado com a mudança de legislação. Aliás, este autor refere que não existe justificação empírica no quadro legislativo actual que impeça estes pressupostos. A participação das famílias e da comunidade varia muito de escola para escola e está dependente de factores externos inerentes à própria comunidade e a sua superação exige muito mais que uma mudança do quadro legislativo. Ou seja, na opinião de Barroso, é preciso fazer muito mais para impulsionar a participação da comunidade e das famílias do que mudar a lei! Mesmo em países em que as famílias e a comunidade estão mais conscientes dos seus direitos e são mais interventivas, a sua participação fica sempre aquém do desejado pelo legislador.

Nesta linha de pensamento, o parecer da FENPROF a este respeito, refere que o reforço da participação da comunidade não encontra feedback na prática. Em vez de criar

condições para uma participação efectiva dos representantes da comunidade escolar e comunitária no órgão de direcção da escola (nomeadamente os alunos), o Governo limita-se a redistribuir o peso relativo de cada corpo ou grupo representado, parecendo mais preocupado com a fiscalização e controlo político do que com a cooperação e co-responsabilização em níveis adequados, dos diversos intervenientes.

Por sua vez, o Governo considera que este novo modelo de gestão de escolas proporciona abertura para a participação de todos os agentes do ensino, com particular destaque para os pais, as autarquias, e todos os outros que estejam interessados em participar neste processo. O governo reforça ainda a ideia que as escolas passam de uma subordinação ao Ministério da Educação para uma outra situação em que é permitido a participação dos pais, das autarquias e de todos os intervenientes da Comunidade que estejam interessados. Segundo Maria de Lurdes Rodrigues passa-se para uma “participação que é qualificada”. (site <http://tv1.rtp.pt>, publicado em 21 de Fevereiro de 2008).

## **2.4. Uma Maior Intervenção Autárquica na Escola?**

Habituaamo-nos durante demasiado tempo a ver a escola como uma espécie de local, onde a classe docente em geral e o órgão de gestão de topo em particular são os senhores da decisão.

Quer isto dizer que os docentes ainda estão, na sua maioria, com reservas em aceitar uma verdadeira autonomia das escolas, e de compreender que essa autonomia tem de passar necessariamente pela colaboração entre todos os actores do contexto educativo, no qual a autarquia pode e deve ter um papel essencial.

A escola não se basta a si mesma e, como instituição de cariz humano e social que é não pode pretender ser auto-suficiente, nem pode mais viver de “costas voltadas” para uma sociedade em constante evolução.

O problema maior que se põe à autonomia da escola prende-se, a nosso ver, com a responsabilidade que ela implica, pois não estamos habituados a assumir responsabilidades, exactamente por não sermos autónomos.

É que apesar de sermos senhores do nosso pequeno mundo, a sala de aula, na nossa prática lectiva diária fazemos aquilo que sempre fizemos, sem questionar se não será essa prática já obsoleta e se não haverá uma maneira diferente de ultrapassar os obstáculos que, cada vez mais, temos de enfrentar e que se resumem numa única expressão: insucesso escolar.

Desta forma, e no dizer de Lemos e Silveira ( 1998, p.5) a escola como centro da acção educativa “pressupõe, por um lado, a criação de condições que possam favorecer o exercício da respectiva autonomia pedagógica e administrativa, com a consequente transferência de poderes e de competências, e por outro, a afirmação de uma cultura de responsabilidade, assumida pela administração educativa e pelos responsáveis pela gestão da escola, cultura de responsabilidade que deve ser partilhada por toda a comunidade educativa”.

Como devemos então entender “autonomia” e “descentralização” em contexto escolar, e tendo em vista a construção da escola comunidade educativa?

No artigo 3º, ponto 1 do Decreto-Lei n.º 115–A/98, a autonomia “é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios

estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”.

Também a descentralização com a delegação de competências no domínio da tomada de decisões a nível local “é fundamental para que a escola possa dispor de uma margem de autonomia suficiente à definição e implementação do seu Projecto Educativo” (Costa, 1994, p.42).

Desta forma, tanto a autonomia como a descentralização em contexto escolar “constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da Educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (preâmbulo do decreto-lei 115-A/98).

Tendo em conta, a importância atribuída ao Projecto Educativo de Escola, este contempla três dimensões, nomeadamente, a criação de uma identidade própria a cada escola garantindo a sua autonomia; a abertura da escola à comunidade através da participação e o seu contributo para a qualificação do ensino e eficácia escolar, já que se trata de um instrumento que procura dar coerência e unidade ao processo educativo (Costa, 1994).

Referindo-se ao projecto educativo, Costa considera-o como “um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade” (Costa, 1994, p.5). Daqui podemos constatar que o projecto educativo só faz sentido numa escola dotada de autonomia e enquanto instrumento ao serviço da nova escola – Escola Comunidade Educativa, podendo ser um elemento fundamental na construção de uma escola eficaz.

Não nos esqueçamos, a este propósito, que uma das competências do Conselho Municipal de Educação é, de acordo com o decreto-lei nº 7/ 2003 a “Apreciação dos projectos educativos a desenvolver no município” (art.º 4º)

No entanto, essa autonomia, sinónimo de responsabilização, não deve ser entendida como “um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo” (preâmbulo do decreto-lei 115-A/98), embora na prática isso ainda não aconteça, na medida em que não é dada à escola a possibilidade de implementar e decidir relativamente às suas políticas educativas.



Desta forma, podemos dizer que hoje efectivamente ainda não temos autonomia, na medida em que a escola ainda não tem meios para responder de uma forma útil e atempada aos desafios, devido sobretudo à centralização do nosso sistema educativo, que legisla, mas que pouco põe em prática, o que revela uma clara ineficácia das produções legislativas.

Isto não implica, contudo, que tenhamos de ficar parados, pois corremos o risco de andarmos às voltas e regressar ao ponto de partida, ou seja, de continuarmos a contribuir para um cada vez maior insucesso escolar dos nossos jovens, em vez de pugnarmos pelo sucesso escolar eficaz, isto é, que venha a reflectir-se no verdadeiro sucesso educativo.

Nesta perspectiva, é urgente aceitar todos os actores do contexto educativo como tal, aceitando igualmente a sua participação como um contributo sempre desejável porque essencial na construção da escola comunidade educativa.

Assim, é de primordial importância que a autarquia tenha um maior grau de participação na vida escolar, em termos idênticos ao que se passa na maioria dos países europeus com os quais formamos a Comunidade Europeia.

A participação da autarquia pode, e a nosso ver, deve ir muito para além da rede de transportes, da construção edifícios escolares, ao apoio financeiro para infra-estruturas e equipamentos, à gestão de pessoal não docente nos estabelecimentos de educação pré-escolar e de 1º ciclo.

Na verdade, por que razão não podem as autarquias participar em outras matérias educativas de especial relevância para a comunidade educativa, como a gestão dos estabelecimentos de ensino, os concursos de pessoal docente e até mesmo a construção de currículos escolares numa perspectiva de introdução de componentes locais e regionais?

A este propósito, recordamos que, já nos anos 90 o programa PEPT 2000, que defendia uma “educação para todos” no espírito da Lei de Bases do Sistema Educativo, preconizava não somente a alteração das práticas pedagógico-didáticas, mas também o recurso a componentes locais e regionais do currículo, como forma tornar os programas mais interessantes e cativantes para crianças e jovens, por via de uma maior identificação com os mesmos.

Quanto à gestão escolar, consideramos que seria desejável uma participação da autarquia, não no sentido do controlo, mas sim no sentido da coordenação de esforços com os docentes, a fim de encontrar caminhos de maior e melhor aproximação ao meio

envolvente, indo de encontro às suas carências e anseios em matéria de educação, habitualmente bem conhecidos dos autarcas.

E que dizer da possibilidade do concurso de docentes passar a ficar a cargo das autarquias? Se tivermos em consideração que este tipo de concurso, como praticamente tudo o que diz respeito a pessoal tem a ver com a área de recursos humanos, então talvez as autarquias tenham aqui uma palavra a dizer, pois sabem as características da sua população e, conseqüentemente, que tipo de professor necessita para as suas crianças e jovens.

De facto, as populações de meios rurais têm necessidades diferentes das dos meios urbanos. Também as populações dos meios do interior do país têm características diferentes das zonas mais junto do litoral e norte, centro e sul albergam populações diferenciadas, isto sem esquecer as regiões autónomas e as minorias existentes nalgumas áreas do território nacional.

É, portanto, natural que as diversas populações tenham diferentes necessidades e perspectivas educativas e que os docentes colocados numa determinada escola orientem a sua actividade de acordo com essas mesmas características do meio envolvente.

No entanto, se é desejável que os docentes se adaptem as suas práticas ao meio, sabemos que essa adaptação nem sempre é fácil, pelo que consideramos que cada docente deveria concorrer de acordo com um determinado perfil proposto pela autarquia.

Assim, cada docente saberia que tipo de escola estaria mais de acordo com a sua personalidade e com a sua prática lectiva, sem ter de concorrer “às cegas”, acabando muitas vezes por sentir-se violentando no seu próprio carácter, o que só origina frustração e desinteresse que se reflectem nos maus resultados escolares dos seus alunos.

É evidente que uma situação em que os concursos estivessem a cargo das autarquias implicaria, por um lado, a avaliação das práticas docentes e, por outro lado a responsabilização das autarquias perante o concurso.

Isto significa que seria necessária uma maior supervisão das práticas pedagógicas dos docentes e a sua avaliação, bem como seria de primordial importância que houvesse clareza de objectivos e imparcialidade de actuação por parte das autarquias num concurso deste tipo, sob pena de subversão de todo o sistema através de práticas de injustiça e de suborno.

## **Capítulo II – Metodologia da Investigação**

### **1. Natureza do estudo**

Ao realizarmos um estudo sobre as relações escola/autarquia, preocupou-nos desde logo saber a perspectiva dos docentes face a esta temática, a qual, pela nossa vivência e por contactos informais com professores ao longo de dez anos no exercício desta profissão, nos pareceu estar sempre em segundo plano, sendo mesmo evitada ou então encarada com desconfiança.

Tendo em conta esta preocupação, debruçámo-nos sobre esta temática, com a intenção de conhecer até que ponto os docentes do pré-escolar e do ensino básico estão abertos a este assunto, ou seja até que ponto manifestam uma visão da escola como comunidade educativa, com a necessária participação de todos os actores do contexto escolar, incluindo as autarquias.

Neste contexto, considerámos que um Agrupamento de Escolas seria um bom terreno para procedermos à recolha de dados relevantes para o nosso estudo, pois permitiria algum tipo de conclusão, através do estudo empírico, que reforçasse os princípios apresentados no suporte teórico do mesmo.

Salientamos, a propósito do estudo empírico, algumas dificuldades que se nos colocaram no seu decurso, em especial as decorrentes da utilização de técnicas não documentais, em especial a ausência de algumas respostas.

Quanto ao suporte teórico, é de referir a quase ausência de estudos nesta área, o que dificultou uma abordagem talvez mais aprofundada do assunto e, sobretudo, um conjunto de possíveis perspectivas diferenciadas do mesmo.

Na escolha do método a utilizar para realizarmos este estudo tivemos em linha de conta que adviriam da sua escolha, uma vez que estes nos podiam aproximar ou afastar da questão que queremos estudar.

Colocou-se-nos a questão de saber qual método mais adequado para a nossa investigação. Consideramos que o método quantitativo era a melhor escolha.

O método quantitativo é caracterizado pela actuação ao nível da realidade tendo como objectivos a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências

observáveis. É adequado quando existe a possibilidade de recolha de medidas que possam ser quantificadas de variáveis e inferências a partir da amostra.

Usa medidas numéricas para testar as hipóteses, aliando-se a uma rigorosa recolha de dados relacionados com conceitos quotidianos. Estes dados serão objecto de tratamento estatístico, que pode ser feito através de modelos matemáticos ou então de software próprio permitindo testar as hipóteses. Uma das características dos métodos quantitativos é serem fortes na validação externa dado que como afirma Sampieri (2006, pp.15), “a investigação quantitativa nos oferece a possibilidade de generalizar os resultados de maneira mais ampla, concede-nos controle sobre os fenómenos e um ponto de vista de contagem e magnitude em relação a eles”.

Cada vez mais a abordagem quantitativa é uma metodologia utilizada na educação (Bryman, 1996, p.287). Caracterizando-se pela objectividade e pela possibilidade de identificar determinados processos ou situações específicas com dimensão significativa, esta abordagem facilita o acesso a contextos diferenciados e a um largo conjunto de pessoas. No entanto é também utilizado com frequência em estudos de caso, quando se pretende fazer um levantamento geral de informação de dentro da organização ou levar a cabo um estudo centrado num contexto social específico. A possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e, por conseguinte, proceder a inúmeras análises de correlação é uma das principais vantagens deste tipo de abordagem.

No caso do nosso estudo, o recurso ao método quantitativo deveu-se ao facto de sentirmos a necessidade de fazer um levantamento, com carácter exploratório, de um conjunto de dados que nos permitam caracterizar, extensivamente, a posição dos professores de um agrupamento de escolas relativamente à relação entre a escola e a autarquia.

## **2. Uma Abordagem Quantitativa – O Questionário como instrumento de recolha de dados**

De acordo com os objectivos do trabalho e a natureza do estudo atrás identificada, a principal técnica de investigação seleccionada foi o inquérito por questionário.

Como refere Quivy (1998, p.188), o inquérito por questionário, “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores”.

O questionário abrange três áreas de recolha de informação(Tuckman, 2005):

- conhecimento ou informação (centra-se no que o inquirido sabe)
- valores ou preferências (orienta-se para o que o inquirido quer ou prefere)
- atitudes e convicções (selecciona o que o inquirido pensa ou crê)

Para que o questionário seja uma técnica fiável de recolha de dados exige dos inquiridos colaboração – que aceitem de uma forma voluntária responder – e sinceridade (devem efectivamente dizer o que sabem, querem e pensam).

O questionário como técnica de recolha de dados, obviamente também tem as suas limitações: muitas vezes a informação recolhida não é a verdadeira, as pessoas não dizem o que sabem, querem e pensam. Por vezes, as respostas são superficiais ou incompletas, não fornecendo ao investigador a informação de que necessita. Não nos podemos esquecer que os inquiridos nunca conseguem dissociar totalmente as suas respostas das suas vivências pessoais ou profissionais. Para que o método seja merecedor de credibilidade, deve reunir as condições que Quivy (1998, p.190) refere: “rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo da administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores”.

A construção do questionário faz-se a partir da identificação das questões de pesquisa e seleccionando-se os tópicos abordados, os quais vão condicionar o tipo de perguntas a formular e o formato das respostas.

De acordo com a natureza da informação a recolher, Tuckman apresenta sete tipos de respostas a seleccionar consoante o tipo de informação pretendida: resposta não estruturada; resposta curta (fill-in); resposta por categorias; em quadro ou tabela; em escala; por ordenação e por listagem (Tuckman, 2005, p.311-319).

Numa fase posterior, o questionário tem de ser validado antes da sua aplicação. Aqui também é necessário ser avaliado por peritos, (aspectos técnicos) submetido a título experimental a uma amostragem num contexto o mais idêntico possível ao da amostra real. Só assim, poder-se-á identificar erros quanto ao objectivo e clareza das questões e constatar se estas são ou não compreendidas e bem interpretadas pelos inquiridos, tendo em conta o objectivo da investigação.

Outro aspecto a ter em consideração é o procedimento com a distribuição do questionário. Um dos inconvenientes desta abordagem é o número elevado de não devoluções, o que obriga o investigador a ter um cuidado redobrado na eleição da forma mais eficaz de o fazer. Essa distribuição pode ser conduzida de várias formas: pessoalmente, através de terceiros, por correio postal ou por correio electrónico. Todas elas têm aspectos positivos e negativos. Em qualquer um dos casos é necessário que o investigador desenvolva uma “campanha” de sensibilização e motivação junto dos seus colaboradores de forma a que o processo seja concluído com êxito. No nosso estudo foi elaborado um pré-teste, envolvendo alguns professores a quem foi requerido, que após o seu preenchimento, identificassem falhas ou inconcordâncias do mesmo. A aplicação do questionário, que se encontra em anexo a este trabalho, deu-se numa fase posterior, através da distribuição dos questionários por parte da direcção do agrupamento aos coordenadores de departamento que por sua vez fizeram a distribuição aos docentes e a sua recolha, esta técnica serviu para minorizar os aspectos negativos já referenciados acima.

A estrutura do questionário versou sobre os seguintes aspectos:

- a) Dados pessoais e profissionais;
- b) Detenção de alguma especialização em Administração Educacional ou escolar;
- c) Frequência de formação no âmbito da temática “Escola / Autarquia”;
- d) Experiência como membro, na Assembleia de Escola/ Conselho Geral;
- e) opinião dos docentes em relação à implementação dos objectivos específicos deste trabalho;
- f) Factores que a colaboração próxima entre a escola e autarquia pode promover;

g) Opinião sobre a forma de como a colaboração Escola/Autarquia tem decorrido;

Esta técnica de recolha de informações, permitiu estar mais perto da abordagem quantitativa na investigação. Não se recorreu a instrumentos de tratamento e análise de elevada sofisticação calculando-se as percentagens e algumas correlações.

### **3. População estudada**

#### **3.1 Caracterização do Agrupamento D. Duarte<sup>2</sup>**

Ao pensarmos fazer um trabalho de investigação cuja população é constituída por docentes do ensino básico, pareceu-nos interessante centrar essa investigação numa escola que integrasse docentes do pré-escolar e dos três ciclos, ao invés de a realizar numa amostra mais alargada da população.

Esta forma de abordagem trouxe-nos, a nosso ver, algumas vantagens, sobretudo o facto de, por se tratar do um mesmo estabelecimento de ensino, trabalharem todos sob as mesmas condições e enfrentando no seu dia-a-dia idênticos desafios.

Além disso, ao tratar-se de um mesmo meio envolvente, as vivências e perspectivas que o caracterizam reflectem-se de forma idêntica na personalidade dos alunos e restantes actores do contexto escolar, seja na postura, seja nas expectativas.

Partindo destes pressupostos, escolhemos como caso do nosso estudo um Agrupamento de Escolas pertencente ao núcleo da Direcção Regional de Educação do Norte.

Este Agrupamento de escolas é uma instituição de ensino público, que se formou no ano lectivo de 2002/2003, agrupando o ensino pré-escolar e básico. A criação deste estabelecimento de ensino veio colmatar algumas carências a nível de estruturas físicas do ensino básico do concelho em que se insere.

Trata-se de um Agrupamento rural, embora a maioria da população tenha como principal empregadores a indústria, uma vez que, se encontra no limite de um concelho em que a indústria prolifera.

Atendendo às características do meio envolvente, vários são os problemas que a comunidade escolar enfrenta diariamente, particularmente os docentes, ao serem confrontados com alunos cujas características resultam de um meio económico muito carenciado e com problemas de integração social, tais como alcoolismo, violência doméstica e conduta social inadequada.

---

<sup>2</sup> O nome apresentado para este agrupamento de escolas é fictício



É, por isso, natural que, de entre os vários objectivos propostos aquando da elaboração do seu Projecto Educativo, esta escola tenha como referências os vários problemas que se colocam a um estabelecimento de ensino inserido numa comunidade com tais características.

Assim, e no que toca ao nível institucional, aquele que mais interessa ao nosso estudo, este agrupamento tem como princípios, entre outros, “promover uma Escola inserida no meio local; contribuir para uma participação activa da Comunidade Educativa; desenvolver Projectos com Equipas Multidisciplinares; construir uma Escola de Qualidade, de Todos e para Todos; fazer da escola um Espaço Aberto e Contingencial” (Projecto Educativo do Agrupamento).

No que concerne à dimensão axiológica, encontramos, portanto, neste projecto uma intenção que reflecte os valores a privilegiar, bem como uma ambição estratégica a prosseguir, evidenciando a concepção de educação da comunidade educativa, pois reflecte uma enunciação de problemas, manifestando as preocupações dessa comunidade.

Parece-nos interessante a abertura ao meio envolvente evidenciada no Projecto Educativo deste Agrupamento, bem como a disponibilidade para colaborar com os vários parceiros sócio-económicos e culturais, dos quais a autarquia terá de fazer, necessariamente, parte integrante.

Portanto, se neste Agrupamento foi possível identificar carências e problemas e definir um conjunto de intenções e caminhos a seguir em conjunto com os elementos do meio envolvente, reconhecendo em cada um deles um parceiro essencial da comunidade educativa, então há que dar os primeiros passos efectivos no sentido da colaboração entre todos.

Este facto deve-se, em parte, à população que este agrupamento serve. Uma população de 834 alunos, com idades que variam entre os 3 e os 16 anos, oriundos de famílias operárias, em que os seus rendimentos advêm de trabalho realizado em fábricas das redondezas, sem uma cultura de escola enraizada. O agrupamento é constituído por nove edifícios, dos quais, quatro servem unicamente alunos do pré-escolar, três albergam alunos exclusivamente do 1º ciclo, um estabelecimento onde se lecciona o pré-escolar e o 1º ciclo e um estabelecimento onde se lecciona o 2º e 3º ciclos de escolaridade. Com um total de 42 turmas, seis são do pré-escolar, dezoito do 1º ciclo, seis do 2º ciclo e doze turmas do 3º ciclo de escolaridade.

A geografia em que este agrupamento se insere, também não é um factor que leve a uma participação activa, uma vez que os estabelecimentos de ensino se encontram separados por grandes distâncias, evidenciando características próprias das regiões que servem. O Agrupamento recebe alunos de três freguesias, das quais duas têm como principal actividade a industria e uma a agricultura, sendo esta ultima bastante distante da sede do agrupamento.

### 3.2 Caracterização da amostra

Tendo em conta os objectivos do nosso estudo, e tendo formulado a questão a analisar, decidimo-nos quanto à população sobre a qual o iríamos fazer incidir.

Perante as características do estudo em questão, a população teria, necessariamente, de ser constituída por docentes, sendo que, ao termos presente a Lei de Bases do Sistema Educativo, deveriam esses docentes leccionar no ensino básico.

Assim, procurámos no nosso estudo, uma população que englobasse o pré-escolar e os três ciclos do ensino básico.

Por esse motivo, considerámos como população do nosso estudo o corpo docente deste Agrupamento de Escolas, o qual engloba docentes do pré-escolar, do 1º, do 2º e do 3º ciclos de escolaridade, num total de 104 docentes.

A amostra deste estudo é constituída pelo conjunto de indivíduos que responderam e desenvolveram o questionário previamente entregue.

Podemos verificar que a distribuição do corpo docente pelos vários níveis de ensino é díspar, sendo o número de docentes do pré-escolar bastante reduzido, em comparação com os ciclos de escolaridade que se lhe seguem.

A nossa amostra foi constituída por 82 docentes de um total de 104 inquéritos entregues, distribuídos de acordo com o quadro seguinte:

**TABELA IV** – Número de professores inquiridos

Género	Professores da escola		Professores inquiridos	
	N.º	%	N.º	% <sup>3</sup>
Masculino	31	29,8%	20	19,2%
Feminino	72	70,2%	62	59,6%
Total	104	100%	82	78,8%

Relativamente à questão nº 1 do questionário, foi nossa intenção saber como se repartia a amostra a nível de género, e cujo resultado podemos verificar no quadro seguinte:

---

<sup>3</sup> Relativamente ao total de professores da escola

**TABELA V – Número e percentagem da amostra**

<b>Opções</b>	<b>Respostas</b>	<b>%</b>
Masculino	20	24,4
Feminino	62	75,6
Total	82	100

Como seria de esperar, a maioria de inquiridos é do género feminino, embora neste caso haja um fosso demasiado alargado entre os dois.

No tocante à segunda questão, o objectivo era saber se a maioria dos inquiridos era constituída por docentes jovens e, portanto, com menos experiência em questões de educação, ou se, pelo contrário, a maioria era formada por professores mais velhos e mais experientes. As idades estão compreendidas entre os 24 e os 57 anos, sendo que a média de idades é de 38,74 anos e o desvio padrão é de 7,85.

Pela análise dos resultados acima, podemos concluir que a maioria dos inquiridos pertence a uma faixa etária relativamente jovem.

Este facto prende-se com a terceira questão, com a qual pretendíamos conhecer o tempo de serviço dos inquiridos, visto considerarmos que a experiência profissional poderia, em certa medida, influenciar positivamente a tomada de posição face ao assunto em causa.

Perante esta questão, obtivemos as respostas que podemos apreciar os seguintes resultados; o tempo de serviço dos docentes que constituem esta amostra situa-se entre 1 ano e 31 anos de serviço, sendo que a média é de 14,91 anos e o desvio padrão é de 7,68.

Como podemos verificar, a maioria dos inquiridos tem relativamente pouco tempo de serviço, encontrando-se entre os 1 e os 31 anos de profissão docente, sendo a percentagem dos menos experientes a um nível reduzido, bem como a percentagem dos professores com mais tempo de serviço.

Este facto levar-nos-ia a crer que a maior parte dos inquiridos se sentiria à vontade perante uma hipotética intervenção autárquica em matéria de educação.

O quadro seguinte dá-nos uma perspectiva da distribuição do corpo docente do Agrupamento de Escolas em causa quanto ao ciclo de estudo em que lecciona:

**TABELA VI - Ciclo de estudos em que lecciona**

<b>CICLOS de ENSINO</b>	<b>Nº de PROFESSORES</b>	<b>%</b>
PRÉ-ESCOLAR	8	9,8
1º CICLO	19	23,2
2º CICLO	26	31,7
3º CICLO	29	35,4
TOTAL	82	100%

Podemos verificar que a distribuição do corpo docente pelos vários níveis de ensino varia bastante do ensino pré-escolar para o qualquer dos outros ciclos.

Esta situação justifica-se pelo facto da população discente ser cada vez mais reduzida, seguindo a tendência nacional.

Também o número de docentes do segundo e terceiro ciclo é muito elevado, comparativamente com o ciclo imediatamente precedente, o que reflecte o aumento do número de disciplinas na passagem entre dois ciclos.

A questão nº 4 focalizava a formação docente a nível académico, prevendo não só os dois graus que permitem, desde logo, o ingresso na carreira docente (bacharelato e licenciatura), mas também algum tipo de estudos a um grau mais avançado.

As respostas obtidas ficaram distribuídas de acordo com o quadro que se segue:

**TABELA VII - Habilitações Académicas**

<b>Opções</b>	<b>Respostas</b>	<b>%</b>
Bacharelato	1	1,2
Licenciatura	74	90,2
Outra	7	8,5
Total	82	100

Como podemos verificar, o número de docentes que obtém formação além do bacharelato ou da licenciatura é bastante reduzido. Os docentes com um grau superior atingiram-no através da frequência de cursos de mestrado em Língua Gestual Portuguesa e educação de surdos, Motricidade Humana e Educação física, Educação especial e Educação Física.

Isto coloca-nos uma questão que nos parece pertinente: será que o cansaço e a desmotivação começam logo nos primeiros anos de serviço docente? Se assim for, e os

resultados do nosso estudo apontam, em certa medida, para essa conclusão, muito há a fazer no campo do incentivo à formação dos professores, a bem do sucesso escolar e educativo dos alunos.

## **Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados**

### **1. Resultados globais do inquérito por questionário**

Após a reflexão que apresentamos no corpo teórico do nosso estudo, passámos à recolha de dados junto dos professores, tendo em vista conhecer a sua opinião sobre a importância da participação das autarquias no sistema educativo português e, a partir daí, tirar algumas conclusões sobre o seu grau de abertura à construção de uma verdadeira escola comunidade educativa onde todos os agentes educativos tenham vez e voz.

Se escolhemos a classe docente como foco do nosso estudo, isso deve-se ao facto de considerarmos que é exactamente nesta classe que se encontra a chave que abrirá as portas à tão desejada participação de todos os agentes educativos, tendo em conta o “espírito democrático e pluralista” de que fala a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Se, acima de tudo, o grande objectivo da educação é, e tal como preconiza o diploma em causa, o sucesso educativo dos alunos, consideramos que tudo o que os docentes sentem sobre o assunto em análise no nosso estudo é relevante, visto poder reflectir até que ponto as práticas docentes estão ou não em mudança.

Porém, consideramos que os caminhos da mudança na classe docente passam necessariamente por uma maior (in)formação face às próprias leis vigentes, bem como na reflexão sobre estudos realizados em matéria de educação os quais, abarcando as mais variadas áreas, podem contribuir para a consciencialização dos docentes face a toda esta problemática e para uma visão de futuro da educação.

Portanto, consideramos pertinente a afirmação de Barros (1999, pp. 249) ao defender que “(...) não pode haver sucesso escolar ou educativo sem haver uma ampla informação à classe docente que lhes proporcione orientação e conhecimento. Por isso esta informação é necessária para consolidar a consciência e o sentido profissional da população docente (...)”

Tendo então em vista analisar até que ponto os profissionais docentes estão cientes da necessidade da participação autárquica na escola, passamos a apresentar os resultados obtidos do inquérito por questionário.

Em relação à questão 6 do questionário sobre, se algum docente é detentor de alguma especialização em Administração Educacional ou Escolar, somente um respondeu possuir um curso na especialização em causa<sup>4</sup>.

A questão 7, inquirir os docentes quanto à sua formação no âmbito da temática “Escola / Autarquia” verificou-se que 5 docentes afirmaram possuir (6,1%), distribuídos da seguinte forma: 1 com curso de especialização (1,2%); 3 frequentaram uma acção de formação de 25h (3,7%) e 1 frequentou uma disciplina de curso (1,2%).

**TABELA VIII** - Formação no âmbito da temática “Escola / Autarquia”

<b>Formação</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Curso de especialização	1	1,2%
Acção de formação de 25H	3	3,7%
Disciplina de curso	1	1,2%
TOTAL	4	5,1%

Revelou-se que apenas uma minoria de professores possuem formação sobre esta temática.

Numa sociedade caracterizada pela mudança, desafios e incertezas que coloca todas as suas expectativas na formação contínua de professores, como se fosse uma chave “mágica” para o êxito da mudança na educação, este dado, revela um indicador que os docentes não se encontram preparados para uma participação de intervenientes externos à escola em assuntos da sua vida quotidiana a nível profissional, o que se pode revelar um obstáculo à construção de uma escola como comunidade educativa, onde tal facto se pode tornar cada vez mais relevante ao seu bom funcionamento.

Outrora, a formação contínua era vista como um prolongamento da formação inicial, com características de reciclagem, ou seja, era vista como “educação recorrente” e funcionava como uma “formação inicial retardada” destinada a recuperar os défices de qualidade dos trabalhadores ou como “formação inicial actualizada” para fazer frente às mudanças e aos desajustamentos dos saberes profissionais daí decorrentes (Barroso, 1998, p.64).

---

<sup>4</sup> Por este motivo, não apresentamos tabela



Na questão 8, se ao longo da carreira docente foi membro de uma Assembleia de Escola/ Conselho Geral, 9 docentes referiram serem ou terem sido membros da assembleia/conselho geral, o que equivale a uma percentagem de 11,0% da amostra, sendo que exerceram os cargos que são explícitos no seguinte quadro:

**TABELA IX – Membro Assembleia de Escola/ Conselho Geral**

<b>Cargos</b>	<b>Respostas</b>	<b>%</b>
Representante do pré-escolar	2	2,4
Representante do 1º ciclo	2	2,4
Representante do 3º ciclo	4	4,8
Presidente do Conselho geral	1	1,2
Total	9	11%

Nestes docentes o nível de satisfação aquando do exercício dos referidos cargos encontra-se descrito no quadro a seguir:

**TABELA X - Nível de satisfação**

<b>Nível de Satisfação</b>	<b>Respostas</b>	<b>%</b>
Muito Satisfatória	4	44,4
Satisfatória	4	44,4
Nem Satisfatória nem Insatisfatória	1	11,2
Insatisfatória	0	0
Muito Insatisfatória	0	0
Total	5	100%

Verifica-se que, na sua opinião os docentes se revelam maioritariamente satisfeitos ou muito satisfeitos no desempenho dos cargos desempenhados ao nível da Assembleia/Concelho Geral existindo apenas um que se revela nem satisfeito nem insatisfeito. Os níveis de satisfação dos docentes que exerceram ou exercem funções na Assembleia de escola e no Conselho geral e a sua opinião sobre a experiência, são elevados.

Procuramos ainda averiguar como os docentes consideram a experiência de ter feito parte da Assembleia/Conselho Geral.

**TABELA XI** - Experiência na Assembleia/Conselho Geral

	Discordo Plenamente %	Discordo %	Indeciso %	Concordo %	Concordo Plenamente %
Deu uma nova perspectiva sobre a colaboração escola/autarquia	0,0	33,3	11,1	33,3	22,2
Foi difícil lidar com opiniões divergentes entre escola e autarquia	22,2	55,6	11,1	11,1	0,0
A escola beneficiou bastante devido à colaboração escola/autarquia	0,0	22,2	22,2	44,4	11,1
A legislação não permitiu a autonomia necessária à colaboração	0,0	66,7	11,1	22,2	0,0
Nas reuniões dominava um clima de passividade	11,1	22,2	11,1	33,3	22,2

Tendo em consideração os resultados expostos no quadro anterior, verifica-se que os docentes, na sua maioria, consideram que a experiência na Assembleia/Conselho Geral lhes deu uma nova perspectiva sobre a colaboração escola/autarquia, o que nos leva a pensar, que a escola como comunidade educativa começa a fazer parte das instituições e que os objectivos rumam a um ponto de encontro, é de referir que um terço dos docentes discordaram de tal perspectiva. Uma grande maioria considera que não foi difícil lidar com opiniões divergentes entre escola e autarquia. Embora a diferença de percentagem não seja muito relevante, a maioria considera que a escola beneficiou bastante devido à colaboração escola/autarquia, levando-nos a constatar que esta colaboração ainda tem de se estreitar, de forma a permitir a construção de uma escola como comunidade educativa funcional e participativa. Uma maioria expressiva dos docentes discorda que a legislação não permitiu a autonomia necessária à colaboração entre as duas instituições, o que revela um caminho aberto ao estreitamento da mesma, mesmo havendo entre os professores aqueles que revelem uma necessidade de ser melhorada para que se possa chegar mais além neste campo. Mas, no que diz respeito ao domínio de um clima de passividade nas reuniões, as opiniões tornam a ser muito distribuídas, embora a maior parte considere que tal era um facto, revelando que não existe uma participação activa dos seus constituintes. Observamos que a percentagem de indecisos é alta em todos os itens da questão, principalmente no item sobre se a escola beneficiou bastante devido à colaboração escola/autarquia.

A questão seguinte tinha directamente a ver com a opinião dos docentes sobre a eventual maior participação da autarquia a nível de Gestão Escolar.

**TABELA XII** - Participação da autarquia a nível de Gestão Escolar

	Discordo Plenamente %	Discordo %	Indeciso %	Concordo %	Concordo Plenamente %
Deve haver maior intervenção das autarquias na Gestão Escolar?	23,2	28,0	34,1	11,0	3,7

De acordo com os dados presentes nos quadros acima, é de salientar o grande número de indecisos o que revela um possível desconhecimento das consequências de tal intervenção. A maioria dos docentes inquiridos não é a favor de uma maior intervenção da autarquia a nível de gestão.

Quanto aos que concordam aparecem numa percentagem já reduzida e os que concordam plenamente são uma minoria bastante acentuada da amostra.

Como podemos verificar no quadro abaixo, a opinião da maioria dos membros que exercem ou exerceram cargos na Assembleia/Conselho Geral é de discordância com a hipótese de participação da autarquia ao nível de Gestão Escolar.

**TABELA XIII** - Participação da autarquia a nível de Gestão Escolar

Membro da assembleia/conselho geral	Discordo Plenamente %	Discordo %	Indeciso %	Concordo %	Concordo Plenamente %	Total %
	11,1	55,6	33,3	0	0	100

Um dos aspectos que mais preocupa os professores é, sem dúvida, a problemática dos concursos de pessoal docente, seja por algumas situações de injustiça que levanta, seja pela ânsia em obter a colocação desejada, seja pelas constantes alterações às regras que contribuem para criar uma maior confusão, seja pela data em que ocorrem, mas acima de tudo originam “stress”.

Face a esta problemática, já apresentada anteriormente, apresentámos esta questão, tendo em consideração a hipótese de transferir o concurso de docentes para a responsabilidade das autarquias, tal como acontece em muitos países europeus.

No quadro que se segue podemos verificar o resultado das respostas obtidas:

**TABELA XIV - Transferência do concurso de docentes para a responsabilidade das autarquias**

	Discordo Plenamente %	Discordo %	Indeciso %	Concordo %	Concordo Plenamente %
Tal como acontece em muitos países europeus, também em Portugal os Concursos de Pessoal Docente deviam ser da responsabilidade das autarquias.	53,7	36,6	7,3	1,2	1,2

Verifica-se que os docentes, na sua grande maioria, discordam ou discordam plenamente da hipótese de os concursos de pessoal docente seja da responsabilidade das autarquias, havendo apenas uma parte residual que esteja de acordo com tal hipótese. A percentagem de indecisos não é suficientemente significativa para fazer oscilar os resultados. Estes resultados, poderão dever-se ao receio de que os critérios de colocação deixem de ser uniformes e passem a diferir de autarquia para autarquia.

Colocamos aos docentes a questão, sobre um dos capítulos mais importantes da educação e no qual os docentes têm pouca, quando mesmo nenhuma intervenção: a organização curricular. Com efeito, se a gestão curricular tem a ver sobretudo com as práticas lectivas e extra lectivas levadas a cabo na escola, já a organização dos currículos é, desde sempre feita a nível central, cabendo às instâncias superiores do Ministério da Educação decidir o que os alunos devem estudar em cada ano de escolaridade.

Assim, com esta questão, pretendíamos saber se os inquiridos concordavam ou não que a autarquia tenha uma palavra a dizer sobre a organização curricular, ou seja, interessava-nos saber se, na perspectiva dos inquiridos os Currículos Escolares deviam ser organizados de acordo com componentes locais e regionais definidas por autarquias, escolas e grupos sócio-económicos.

O quadro que se segue apresenta os resultados obtidos nesta questão:

**TABELA XV – Organização dos currículos escolares**

	Discordo Plenamente %	Discordo %	Indeciso %	Concordo %	Concordo Plenamente %
Os Currículos Escolares deviam ser organizados de acordo com componentes locais e regionais definidas por autarquias, escolas e grupos sócio-económicos.	18,3	22,0	25,6	29,3	4,9

Pela análise do quadro acima, concluímos que, das vertentes de uma hipotética intervenção autárquica, a temática da organização curricular é menos consensual, pois é aquela onde a amostra se divide mais nitidamente, o número de inquiridos que concordam e concordam plenamente com essa situação aproximam-se dos que discordam e discordam plenamente, sendo o número de indecisos relativamente alto, o que reflete um desconhecimento dos procedimentos para a elaboração de currículos escolares, até aqui responsabilidade do Ministério da Educação.

Apesar de tudo, predomina a discordância face a este assunto, pelo que somos levados a crer que, na ótica de muitos docentes o currículo escolar é e deve continuar a ser definido única e exclusivamente pelo Ministério da Educação, uma vez, que os docentes “temem” que grupos não tradicionalmente ligados à educação não tenham capacidade, nem competência para intervir na educação em assuntos tão ligados ao seu trabalho diário.

Nos quadros abaixo, podemos verificar entre os membros da amostra que exercem ou exerceram cargos na Assembleia/Conselho Geral, essa mudança de mentalidade está mais latente com a maioria dos membros da amostra optando pela concordância com esta hipótese.

**TABELA XVI - Organização dos currículos escolares**

Membro da assembleia/conselho geral	Discordo Plenamente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Plenamente	Total
	%	%	%	%	%	%
	22,2	0	11,1	66,7	0	100

Na questão 10, são sugeridas aos docentes algumas hipóteses sobre o que a colaboração próxima entre a escola e autarquia pode promover.

O quadro que se segue mostra os resultados à questão:

**TABELA XVII - colaboração próxima entre a escola e autarquia pode promover**

	Discordo Plenamente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo Plenamente
	%	%	%	%	%
o sucesso escolar	2,4	30,5	32,9	32,9	1,2
o envolvimento dos Enc. de Educação na vida da escola	9,8	18,3	29,3	34,1	8,5

	Discordo Plenamente %	Discordo %	Indeciso %	Concordo %	Concordo Plenamente %
melhorias ao nível das instalações escolares	2,4	12,2	17,1	50,0	18,3
a escola e a autarquia dentro da comunidade concelhia	2,4	9,8	31,7	51,2	4,9

Podemos verificar que em relação à promoção do sucesso escolar, os docentes se dividem na sua maioria pelas posições de discordância, indecisão e concordância, a percentagem de respostas, discordo plenamente e concordo plenamente não é significativa. Isto leva-nos a pensar que a opinião dos docentes ainda não se definiu, de forma global, quanto a esta problemática. No que diz respeito ao envolvimento dos encarregados de educação na vida da escola, torna a verificar-se uma divisão de opiniões tendendo a maioria a concordar ou concordar plenamente, mas existindo um numero elevado de indecisos face à amostra. Na hipótese colocada sobre se a colaboração próxima entre a escola e autarquia promove melhorias ao nível das instalações escolares, a grande maioria dos docentes concorda ou concorda plenamente com essa possibilidade, o que nos leva a considerar que os professores tendem a ver a autarquia mais como entidade financiadora do que como parceira. Na última hipótese apresentada, nesta questão, se a colaboração Escola/Autarquia promove a escola e a autarquia dentro da comunidade escolar constata-se que a amostra concorda ou concorda plenamente, na sua maioria, com esta situação, havendo ainda um elevado número de indecisos, o que nos leva a pensar que os professores concordam com esse princípio geral mas quanto aos conteúdos concretos de que ele possa revestir-se, já não há acordo.

Para finalizar o nosso questionário, quisemos saber a opinião dos docentes em relação à forma como a colaboração Escola/Autarquia tem decorrido.

Apresentamos os resultados no quadro a seguir:

**TABELA XVIII** - Forma como a colaboração Escola/Autarquia tem decorrido

Não existente %	Má %	Nem boa nem má %	Boa %	Muito boa %
0,0	26,8	57,3	13,4	2,4

Na análise do quadro acima, verifica-se que a maior parte da amostra se revela indecisa quanto à forma como tem decorrido a colaboração entre a escola e autarquia assinalando a hipótese de nem boa nem má, enquanto uma percentagem superior a um quarto da amostra tem como opinião que essa relação é má, o que nos leva a indagar o porquê, será por ser insuficiente ou por ser mal conduzida pelos responsáveis escolares e autárquicos? Deixa-nos a imagem que ainda há um longo caminho a percorrer entre a escola e a autarquia para que colaboração entre as duas instituições.

Numa análise do quadro abaixo podemos verificar que os membros da amostra que exercem ou exerceram cargos na Assembleia/Conselho Geral, também expressam a sua indecisão em relação à forma como a colaboração Escola/Autarquia tem decorrido, o que nos leva a reforçar a ideia expressa acima sobre o caminho que ainda falta percorrer.

**TABELA XIX** - Forma como a colaboração Escola/Autarquia tem decorrido

Membro da assembleia/conselho geral	Má %	Nem boa nem má %	Boa %	Muito Boa %	Total %
	11,1	66,7	22,2	0	100

## **2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS EM FUNÇÃO DOS OBJECTIVOS INICIAIS**

A análise e discussão dos resultados emergentes deste estudo radica na intenção de expor com maior clareza os aspectos que merecem maior destaque, não perdendo de vista os objectivos deste trabalho.

### **1. Compreender a percepção dos professores sobre a intervenção da autarquia na Gestão Escolar**

Neste ponto, há uma consonância de opiniões entre os professores.

Embora possam os professores desvalorizar a participação da autarquia, ela também continua a ser do conhecimento de poucos. Os dados permitem verificar que os professores se mostram indecisos em relação à possibilidade de uma intervenção por parte da autarquia no que diz respeito à gestão escolar.

Podemos concluir que, possivelmente, falta uma cultura de participação colectiva. Apesar desta situação, uma pequena percentagem de professores considera que a abertura e a possibilidade de participação dada à autarquia nos órgãos de gestão do Agrupamento poderia acontecer.

A integração da autarquia nos órgãos de gestão ainda não produziu efeitos positivos dado que, embora através da leitura das actas do Conselho Geral se note a sua comparência, é de salientar que o seu grau de participação e envolvimento não é muito significativo. Apesar de não serem conhecidas as razões da baixa participação, parece que isso poderá resultar da falta de hábitos em participar na vida colectiva e à forma como se processam as relações entre a escola e a autarquia.

### **2. Apreender a opinião dos professores sobre a possibilidade de os Concursos de Pessoal Docente serem da responsabilidade das autarquias**

Sobre este ponto, a percentagem de discordância, por parte do professores, é bem notória, sendo quase na sua totalidade se mostram discordantes.



Em muitos países europeus, como no Reino Unido, a colocação de docentes é da responsabilidade das autarquias, em Portugal, ainda é da responsabilidade do Ministério da Educação e da Ciência. Os professores, pelos dados apresentados, demonstram que a manutenção de tal responsabilidade é a melhor escolha.

Os receios dos docentes em relação a esta hipótese são reflectidos no número de respostas discordantes. Esses receios, que passam pela hipótese de que os critérios de colocação poderão ser diferentes de concelho para concelho, diferentes critérios de desempate entre candidatos a concurso, até agora não utilizados, como a avaliação do pessoal docente e, que como se tem constatado, ainda não trouxe consenso entre os professores e o Ministério da Educação e Ciência.

### **3. Perceber a forma como os professores perspectivam a possibilidade de os Currículos Escolares serem organizados de acordo com componentes locais e regionais, definidas por autarquias, escolas e grupos sócio-económicos.**

Esta é uma hipótese que revelou bastante divergência na opinião da amostra, dividindo-a quase uniformemente entre as várias hipóteses de resposta.

Neste momento, o currículo é sobretudo encarado como resposta às necessidades da sociedade, pois ela mudou bastante e tornou-se muito heterogénea, pelo que o currículo escolar não pode mais ser encarado como factor de permanência, mas como gerador de mudança. Portanto, é preciso ter em conta que o currículo tem necessariamente de ser adaptado à sociedade actual, que já não se contenta com um currículo uniforme. O currículo tem agora a possibilidade de ser adaptado às necessidades locais e regionais.

Os dados apresentados revelam que, mesmo entre os professores, não existe uma informação clara sobre este tema, uma vez que, se tudo o que se faz na escola é currículo, então ele está desde logo presente em todos os projectos da escola, muito em especial a nível “macro” no Projecto Educativo de Escola e a nível “micro” no Projecto Curricular de Turma. E é, no Projecto Educativo de Escola, que a autarquia já tem um papel bastante relevante uma vez que tem uma presença significativa na escolha do Director, que é o principal responsável pela sua elaboração e implementação, assim como os grupos sócio-económicos convidados a representar a comunidade no Conselho Geral.

Consideramos que este é um caminho a explorar num futuro próximo, pois uma intervenção ao nível do currículo mais específica, conforme as regiões em que a escola está implementada, traria grandes benefícios tanto aos alunos como aos professores, indo de encontro às expectativas de uns e facilitando o trabalho a outros.

## **Capítulo IV - Conclusões**

A partir do momento em que Portugal passou a fazer parte da União Europeia assumiu uma série de compromissos com vista à sua modernização e desenvolvimento não só económico, mas, muito importante, também a nível social.

Assim, somos de opinião que seria importante para o sucesso educativo em Portugal a uma verdadeira autonomia das escolas, que permitisse uma mais profunda e frequente colaboração de interesses entre escola e meio envolvente, englobando todos os parceiros sociais e económicos das diversas regiões, tal como acontece, por exemplo, no Reino Unido.

Tal colaboração ajudaria a ultrapassar os níveis de desemprego, sobretudo em certas regiões, pois a formação escolar dos jovens estaria desde logo vocacionada para empregos nas instituições locais.

Isto implicaria também, a nosso ver, a fixação da população nas várias zonas do país, impedindo assim, a cada vez mais notória desertificação do interior e consequente degradação das suas tradições.

Por isso, consideramos que, tal como em muitos países europeus, a autarquia poderia dar aqui a sua preciosa colaboração ao definir, em conjunto com a escola e restantes agentes educativos, um currículo escolar com componentes locais e regionais que ajudassem os alunos a perspectivar uma intervenção profissional no seu próprio meio, impedindo com isso a até hoje inevitável desertificação.

Na verdade, os sistemas educativos europeus estão, na sua maioria voltados para as verdadeiras necessidades dos alunos e das várias regiões de cada país, contando para isso com a colaboração de todos os agentes educativos.

De facto, a maior parte dos sistemas educativos europeus tem desde há largos anos uma relação natural e estreita com as autarquias e grupos económicos locais e regionais, visando não apenas o sucesso escolar dos alunos, mas o seu verdadeiro sucesso educativo, pois permite-lhes uma real integração no mundo do trabalho e, consequentemente, na própria sociedade.

Parece-nos, por isso, legítimo afirmar que a colaboração entre os sistemas educativos europeus e as respectivas autarquias e grupos económicos contribuem para a plena realização dos cidadãos como tal, indo assim de encontro aos ideais da democracia.

Aliás, são típicas de uma sociedade democrática as preocupações patentes nos vários sistemas e nas reformas em curso nalguns deles, pois visam uma formação que permita, não só o acesso imediato a um emprego, mas o desenvolvimento de competências que permitam aos cidadãos a formação ao longo da vida, bem como atitudes que facilitem a inserção social.

Afinal, se compararmos os sistemas educativos europeus e o sistema educativo português, podemos verificar que os primeiros são muito mais autónomos, pois neles se observa uma maior cooperação entre a escola e o meio, como é o caso da ligação entre os vários interesses económicos e a formação escolar, bem como uma maior intervenção autárquica, por exemplo, a nível de contratação de docentes.

Isto significa, do nosso ponto de vista, que por terem um carácter mais regional, as escolas europeias são necessariamente mais autónomas e, portanto, mais democráticas do que a portuguesa, regida por leis demasiado centralizadoras.

No preâmbulo, o decreto-lei nº43/89 de 3 de Fevereiro refere a autonomia em todas as suas dimensões, mas na verdade as escolas ainda não a têm. No fundo, o desejo de implementação gradual da autonomia da escola com a transferência de competências e poderes para a escola para depois ser generalizada não chegou a acontecer, ou seja, nunca chegou a ser implementada, devido à gestão demasiado centralizada do sistema educativo português que não põe em prática aquilo que legisla, nomeadamente o que concerne à descentralização e à transferência de poderes de decisão.

Na verdade, antes deste período seria impensável falar-se em democracia, participação, negociação a nível social e, muito menos em contexto escolar, visto que este se limitava à uniformidade, pautando-se pelo modelo Autocrático.

Após esta época e cada vez mais as relações entre as pessoas são e continuarão a ser suscitadoras do surgimento de conflitos, lutas de interesses, procura do poder e, conseqüentemente, da necessidade premente de negociação, abertura, diálogo na procura de soluções, visando a satisfação dos vários actores em causa.

Acreditamos que, sobretudo a nível de escola, haverá cada vez mais necessidade desta negociação, abertura e diálogo onde a autarquia terá um papel fundamental, na colaboração com todos os actores do contexto educativo, apontando possíveis caminhos e soluções, tendo em vista a construção de uma Escola Comunidade Educativa, vocacionada

para o sucesso educativo dos alunos e para satisfação de todos os intervenientes no processo educativo.

Um dos instrumentos onde poderia, a nosso ver deveria estar patente essa colaboração e diálogo é sem dúvida o Projecto Educativo de Escola, pois segundo o decreto-lei nº 115-A/98 “A escola ...tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades...”

Mas para que toda a vivência escolar e o sucesso educativo atinjam, tanto quanto possível, a sua plenitude, será necessário que, na escola do futuro, a cooperação escola/autarquia não se limite apenas ao projecto educativo e possa evoluir por campos até hoje considerados tabu, como é o caso da gestão, dos concursos de docentes e da construção de currículos escolares, tal como acontece já na maioria dos países europeus, conforme acima elucidamos.

Constatamos também que esta problemática, para além de complexa, encontra-se, ainda, em desenvolvimento, estando, portanto, longe de constituir tema esgotado. Pelo contrário, é actual e abre várias portas de exploração na construção da escola do futuro.

Depende de todos os agentes educativos, em particular da classe docente, a coragem de enfrentar os seus receios e preconceitos quanto a este assunto, tornando o diálogo escola/autarquia cada vez menos impossível e mais eficaz para que, no futuro, a Escola Comunidade Educativa seja uma realidade, a bem da igualdade de acesso e sucesso escolar e, principalmente, do sucesso educativo de crianças e jovens.

Embora tenhamos verificado, neste trabalho, que um número significativo de professores considera indesejável a abertura e a possibilidade de participação da autarquia ao nível da gestão escolar, concursos de docentes e na organização de currículos escolares, é um facto, como nos exemplos expostos acima, que podem melhorar e solidificar a relação escola/autarquia, assim como, na promoção de melhorias ao nível de instalações e equipamentos, das duas instituições na comunidade concelhia e, também, promover um maior envolvimento dos encarregados de educação na vida da escola.

Constatamos, também que esta problemática parece não ser do interesse dos professores da amostra, uma vez que a procura por formação nesta área é diminuta.

Parece-nos poder afirmar, com base nos resultados da nossa investigação, que os professores de agrupamento de escolas têm, ainda, longo processo de aprendizagem para fazer no sentido de promover um diálogo aberto e construtivo, na promoção de uma

organização que acabe com os constrangimentos e dificuldades à prática da dinâmica da participação da autarquia na organização da escola. Pretende-se que se estabeleçam relações profundas, sérias e de carácter permanente que possam permitir a construção do sistema educativo nos domínios estratégicos e organizacionais.

Consideramos que este trabalho tem, apenas, um carácter exploratório, de levantamento extensivo de informações e que as conclusões nunca são definitivas, mas essencialmente circunstanciais, determinadas pela temporalidade e condicionadas pelos referenciais teóricos e empíricos subjacentes à sua concepção, permitem-nos afirmar que se trata de uma investigação que foi ao encontro das nossas expectativas, já que nos possibilitou descortinar as lógicas e racionalidades que, directa ou indirectamente, formal ou informalmente estão subjacentes às nossas imagens. Conscientes de que a análise efectuada corresponde apenas a uma de muitas possíveis abordagens teóricas e empíricas, seria interessante poder aprofundar alguns destes resultados, em estudos futuros, com o recurso a metodologias diferenciadas (mais qualitativas).

Ao concluirmos a nossa análise, somos levados a crer que os resultados do estudo empírico manifestam que a antinomia “escola autocrática/escola democrática” sobre a qual nos debruçámos no corpo teórico do mesmo, está ainda subjacente no espírito dos professores.

Assim, lembramos que a finalidade do nosso estudo era saber se os professores aceitavam a participação da autarquia na vida escolar, muito para além do que tem sido hábito no actual sistema educativo, ou seja também a nível de gestão, concursos de docentes e construção de currículos escolares, tal como ficou patente na hipótese que formulámos.

Com a nossa análise, apresentámos os dois pólos opostos de modelo de organização escolar, concluindo que só através do diálogo e da participação efectiva de todos os actores do contexto escolar é que se vive uma verdadeira escola democrática, autónoma e responsável, no espírito do decreto-lei 115-A/98 e do decreto lei 75/08 que se constrói uma escola comunidade educativa, em conformidade com a Lei 46/86.

A nossa investigação constitui o nosso estudo empírico, podendo nós concluir que a classe docente começa a dar algumas mostras de abertura face a um maior grau de participação da autarquia na vida escolar, aceitando embora timidamente ainda, essa colaboração a nível de gestão escolar.

Porém, somos também levados a concluir que muito ainda há a fazer a nível de formação dos docentes, pois os resultados da nossa investigação sobre a participação da autarquia nos concursos de colocação de professores são francamente negativos, indiciando desconfiança e preconceito face ao poder autárquico.

Além disso, embora os resultados da nossa pesquisa sobre a aceitação por parte dos docentes da construção de currículos escolares baseados em componentes locais e regionais em colaboração com a autarquia não seja a de um categórico “discordo”, pensamos que a visão centralizadora do currículo ainda impera nesta classe.

Somos levados a concluir que muito trabalho há ainda a fazer junto da classe docente para que esta meta seja atingida.

## Bibliografia

- Afonso, A. (1999). A(s) autonomia(s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público. *Inovação*, vol. 12, n.º 3. Lisboa: IIE, pp. 121-137
- Afonso, N. (1993). A participação dos encarregados de educação na Direcção das escolas. *Inovação*, vol.6, pp. 131-155
- Almeida, A. de J. (2004) O papel dos municípios na educação em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653)  
(<http://www.rieoei.org/deloslectores/826Almeida.pdf>; consultado em 30/06/2010)
- Barroso, J. (1998), Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública, *Colóquio/educação e sociedade*, nº 4, pp. 32-58.
- Barros, J. P. A. de (1999). *Sinergias para um Sucesso? Responsabilidades dos Poderes Central e Local*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu
- Baixinho, A. (2008). Educação e Autarquias em Portugal. Lógicas de acção de poder... *Ecoos – Revista Científica*, n.º 001, pp. 233-254
- Borsa, J. C. (2007). *O Papel da Escola no Processo de socialização infantil*. Rio Grande do Sul, Brasil: PUCRS (Tese de Mestrado)
- Bryman, A. (1996). Leadership in Organizations. In S. R. Clegg, C. Hardy e W. r. Nord (eds.). *Handbook of Studies*. London: Sage Publication, pp. 276-290.
- Caetano, J. (2005). *Estilo de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Cruz, C. F. (2007). Conselhos Municipais de Educação: política educativa e acção pública. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 67-76.  
(<http://sisifo.fpce.ul>; Consultado em 30/06/2010)
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa
- Delgado, J. M.; Martins, E. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974 – 1999: Continuidade e Rupturas*. Lisboa: Departamento Avaliação Prospectiva do Ministério da Educação
- Derouet J-L (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Métailié.
- Evangelista, J. M. G. (2004). *A Participação do Poder Local na Administração da Educação - A Relação Escola-Autarquia*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa



(<http://www.scribd.com/doc/5305572/A-Participacao-do-Poder-Local-na-Administracao-da-Educacao-A-Relacao-EscolaAutarquia>; consultado a 28/06/2010)

Fernandes, A. S. (1999), Os Municípios Portugueses e a Educação: Entre as Representações do Passado e os desafios do Presente, in Formosinho, J. et al *Comunidades Educativas: Novos desafios à Educação Básica*. Braga: Livraria Minho, pp.159-180

Formosinho, J. et al. (1999). *Comunidades educativas: Novos Desafios à Educação Básica*. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. et al. (1988). Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário. In *Documentos Preparatórios – II/Comissão da Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: GEP/ME, pp.137-237

Jesuino, J. C. (1996). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga, Instituto de educação e Psicologia, Universidade do Minho

Marques, R. (1997). *A escola e os pais – como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A escola primária salazarista 1926 – 1936)*. Lisboa, Presença

Parecer Fenprof <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=109&doc=3095&mid=115>; consultado a 31/06/ 2010

Parecer nº 3 / 2008 do Conselho Nacional de Educação

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2006) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Salazar, O. (1936) As grandes certezas da Revolução Nacional» - Discurso pronunciado em Braga, no 10º aniversário do 28 de Maio - *Discursos*, Vol. II, págs. 128-129, 130 e 137-139)

Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, P. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. S. Paulo: McGraw-Hill

Sarmiento, M. J. & Formosinho, J. (1999). A dimensão sócio-organizacional da Escola-Comunidade Educativa. In Formosinho, João et al., *Comunidades Educativas: Novos Desafios à Educação Básica*, Braga: Livraria Minho, pp. 73-87

Sérgio, A. (1984). *Educação Cívica*. Lisboa: Ministério da Educação

Serra, H. (2002). *Educação Especial: integração das crianças e adaptação das estruturas de Educação*. Braga: Ed. APPACDM

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calauste Gulbenkian

## **Legislação**

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-lei nº43/89, de 3 de Fevereiro

Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio

Decreto-Lei n.º 319/ 91, de 23 de Agosto

Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro

Decreto Lei n.º 75/08, de 22 de Abril

## ANEXO I



Universidade de Aveiro

O presente questionário surge no âmbito do Mestrado em Administração e Política Educativa promovido pela Universidade de Aveiro.

Propomo-nos realizar um trabalho de investigação sobre **A Importância da Colaboração entre a Escola e a Autarquia**, pelo que gostaríamos de saber a sua opinião pessoal sobre este assunto. Solicitamos, por isso, a sua colaboração sincera, pois dela depende a realização desta investigação.

Os dados constantes deste inquérito serão utilizados exclusivamente no âmbito desta investigação e as suas respostas são confidenciais e anónimas, pelo que não deverá assinar o questionário.

Muito obrigado pela sua colaboração!

### 1 – Sexo

Masculino ☐

Feminino ☐

### 2 – Idade

\_\_\_\_\_ Anos

### 3 – Tempo de Serviço

\_\_\_\_\_ Anos

### 4 – Habilitações Académicas

Bacharelato  
Licenciatura  
Mestrado  
Outra


Qual? \_\_\_\_\_

### 5 – Ciclo de estudos em que lecciona

Pré-escolar ☐ 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐

### 6 - É detentor de alguma especialização em Administração Educacional ou escolar?

Sim ☐ Não ☐

**6.1 – Se respondeu sim à questão anterior, que tipo de formação?**

Curso de Especialização  
 Acções de formação (menos de 25 horas)  
 Acções de formação de longa duração (mais de 25 horas)  
 Seminários/Conferências  
 Disciplinas integradas no seu curso  
 Outras


**7 – Teve formação no âmbito da temática “Escola / Autarquia”?**

Sim ☐ Não ☐

**7.1 – Se respondeu sim à questão anterior, que tipo de formação?**

Curso de Especialização  
 Acções de formação (menos de 25 horas)  
 Acções de formação de longa duração (mais de 25 horas)  
 Seminários/Conferências  
 Disciplinas integradas no seu curso  
 Outras


Quais? \_\_\_\_\_

**8 – Ao longo da carreira docente foi membro de uma Assembleia de Escola/ Conselho Geral?**

Sim ☐ Não ☐

**8.1 – Se respondeu sim à questão anterior, responda às questões 8.1.1 e 8.1.2 .**

**Se respondeu não à questão anterior, passe à pergunta 9.**

**8.1.1 –Qual o cargo exercido?** \_\_\_\_\_

**8.1.2 – Essa experiência revelou-se:**

Muito Satisfatoria ☐ Satisfatoria ☐ Nem Satisfatoria ☐ Insatisfatoria ☐ Muito Insatisfatoria ☐  
 nem  
 Insatisfatoria

**8.1.3 – Relativamente a essa experiência, considera que:  
 (Coloque uma X na opção mais adequada à sua opinião)**

	Discordo Plenamente 1	Discordo 2	Indeciso 3	Concordo 4	Concordo Plenamente 5
Lhe deu uma nova perspectiva sobre a colaboração escola/autarquia					
Foi difícil lidar com opiniões divergentes entre escola e autarquia					
A escola beneficiou bastante devido à colaboração					

escola/autarquia					
A legislação não permitiu a autonomia necessária à colaboração					
Nas reuniões dominava um clima de passividade					

**9 – Por favor, comente as seguintes afirmações:**

	Não, Discordo Plenamente 1	Não, Discordo 2	Estou Indeciso 3	Sim, Concordo 4	Sim, Concordo Plenamente 5
Deve haver maior intervenção das autarquias na Gestão Escolar?					
Tal como acontece em muitos países europeus, também em Portugal os Concursos de Pessoal Docente deviam ser da responsabilidade das autarquias.					
Os Currículos Escolares deviam ser organizados de acordo com componentes locais e regionais definidas por autarquias, escolas e grupos sócio-económicos.					

**10 – Considera que a colaboração próxima entre a escola e autarquia promove:**

	Discordo Plenamente 1	Discordo 2	Indeciso 3	Concordo 4	Concordo Plenamente 5
o sucesso escolar					
o envolvimento dos Enc. de Educação na vida da escola					
o melhorias ao nível das instalações escolares?					
a escola e a autarquia dentro da comunidade?					

**11 – Na sua opinião de que forma a colaboração Escola/Autarquia tem decorrido?**

Não existente ☐ Má ☐ Nem boa nem má ☐ Boa ☐ Muio Boa ☐

**Muito obrigado pela sua colaboração!**